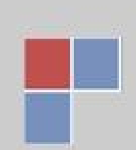


الأستاذ: محمد الصدوقي



الفهرس

مقدمة:

في هذا العمل حاولنا، ما أمكن، رصد أهم المفاهيم والمقاربات والمعلومات التربوية التي تهم عالم التربية والتعليم عامة، والمدرسة المغربية خاصة، وذلك بشكل موجز ومركز ما أمكن، لأجل التثقيف والتكوين الذاتي في مجال التربية، ولأجل الإعداد والتهييء للامتحانات والمباريات ذات الطابع التربوي والتعليمي. وإن معطيات هذا الكتاب لا تدعي إبداعا ما، بل هي موجودة متفرقة في عدة مصادر معرفية (كتب، مجلات، مذكرات...) ، وقد عملنا على جمعها وتنظيمها حسب ما اعتقدنا أنه سوف يكون نافعا للقراء. ومن باب الأخلاقيات المعرفية نعتذر عن عدم تمكننا من إدراج كل المراجع الخاصة بمعطيات ومواضيع هذا الكتاب وإن أي عمل فردي يبقى دائما نسبيا ومحدودا، مما يتطلب من القارئ والفاعل التربوي مضاعفة الجهد الذاتي في البحث والرصد والتأمل النقدي، ومتابعة كل المستجدات المعرفية المتعددة والمتجددة باستمرار، حيث إن عالمنا اليوم هو عالم الانفجار والتعدد المعرفي المتغير بسرعة وبكيفية دائمة. وقد

اعتمدنا في خطاطة هذا الكتاب على التطرق إلى المواضيع التالية: مفهوم التربية، البيداغوجيا، الديداكتيك، الديداكسولوجيا، الميتودولوجيا، المنهاج التربوي ، الطرائق البيداغوجية، نظريات التعلم، الخصائص النمائية للطفل والمراهق، الشخصية وأنماط التعلمات، بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الكفايات، الوضعية- المسألة، البيداغوجيا الفارقية ، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا التقييم، تقييم الكفايات ، بيداغوجيا الدعم ، الذكاءات المتعددة ،الجودة في التربية والتعليم ،التربية على القيم ،مستجدات التربية والتكوين مواصفات المتعلم في الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي ،الحياة المدرسية ،الكتاب المدرسي الوسائل التعليمية، اختصاصات ومسؤوليات أطر التدريس ،الهيئات والمجالس التربوية والتعليمية، تحليل النصوص التربوية ،وفي النهاية ، حاولنا تقديم بعض النماذج من أسئلة الامتحانات المهنية الخاصة بالتعليم الإبتدائي ،والثانوي الإعدادي و التأهيلي.

وفي الأخير، نتمنى أن نساهم بهذا العمل المتواضع في إغناء الثقافة التربوية لدى الفاعلين التربويين ومساعدتهم على اقتصاد الجهد في البحث عن مختلف المراجع والمعلومات التربوية الضرورية للتهيىء للإمتحانات والمباريات المهنية.

ونرجو التوفيق للجميع

مفاهيم تربوية أساسية

في هذا المحور سنحاول التعريف ببعض المفاهيم الأساسية، التي يمكن اعتبارها من بين المفاتيح الضرورية لولوج عالم التربية والتعليم، كالتربية البيداغوجيا، الديداكتيكية، الميتودولوجيا، الديداكسولوجيا والمنهاج التربوي. وهذا لا يعني أنها هي الوحيدة. ومن المعروف أن حقل التربية يعج بمفاهيم متعددة ومتجددة، كما أن المفاهيم في حقل التربية، كحقل إنساني، يعرف إشكالية التحديد الدقيق والأحادي، بحيث نجد لكل مفهوم عدة تعاريف، تختلف باختلاف التوجهات والخلفيات الفكرية والمعطيات الزمانية والمكانية لأصحابها. ورغم ذلك سنحاول تقديم بعض التعاريف نعتبرها " نموذجية «للمفاهيم المشار إليها أعلاه:

1- التربية : L'éducation

التربية صيرورة تستهدف النمو والاكتمال التدريجيين لوظيفة أو مجموعة من الوظائف عن طريق الممارسة، وتنتج هذه الصيرورة إما عن الفعل الممارس من طرف الأخر، وإما عن الفعل الذي يمارسه الشخص على ذاته. وتفيد التربية بمعنى أكثر تحليلا: سلسلة من العمليات يدرب من خلالها الراشدون الصغار من نفس نوعهم ويسهلون لديهم نمو بعض الاتجاهات والعوائد.

(Lalande.A,1992).

كما نجد أن التربية عند Legendre هي بمثابة عملية تنمية متكاملة ودينامية، تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري الوجدانية والأخلاقية والعقلية والروحية والجسدية. (Legendre R,1988). أما Leangفيعتبرها نشاط قصدي يهدف إلى تسهيل نمو الشخص الإنساني وإدماجه في الحياة والمجتمع. (Leang. M, 1974). والتربية بالنسبة ل Leif هي عبارة عن استعمال وسائل خاصة لتكوين وتنمية الطفل أو مراهق جسديا ووجدانيا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا من خلال استغلال إمكاناته وتوجيهها وتقويمها .(Leif J,1974) .أما بياجي Piaget فيقول: أن نربي معناه تكييف الطفل مع الوسط الاجتماعي للراشد، أي تحويل المكونات النفسية و البيولوجية للفرد وفق مجمل الحقائق المشتركة التي يعطيها الوعي الجمعي قيمة ما .وعليه ، فإن العلاقة بالتربية يحكمها معطيان : الفرد وهو صيرورة النمو من جهة ،والقيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي على المربي إيصالها لهذا الفرد، من جهة أخرى . (Piaget J,1969) وبالنسبة

لبياجي، لا يمكن أن نفهم التربية (وخصوصا الجديدة) من حيث طرقها وتطبيقاتها إلا إذا اعتنينا بالتحليل الدقيق لمبادئها، وفحص صلاحيتها السيكولوجية من خلال أربع نقط على الأقل: مدلول الطفولة، بنية فكر الطفل، قوانين النمو، وآلية الحياة الاجتماعية للطفولة.

2- البيداغوجيا: La pédagogie

غالبا في استعمالاتنا الترمونولوجية المتداولة، ما يتم الخلط أو عدم التمييز بين مفهوم التربية ومفهوم البيداغوجيا، ولملامسة الفرق الدلالي بينهما، إليكم بعض التعاريف لمفهوم البيداغوجيا: يعتبر Harion البيداغوجيا علم للتربية سواء كانت جسدية أ وعقلية أو أخلاقية، ويرى أن عليها أن تستفيد من معطيات حقول معرفية أخرى تهتم بالطفل. (Lalande R,1972). أما Foulque فيرى أن البيداغوجيا أو علم التربية ذات بعد نظري، وتهدف إلى تحقيق تراكم معرفي، أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية؛ أما التربية فتحدد على المستوى التطبيقي لأنها تهتم، قبل كل شيء، بالنشاط العملي الذي يهدف إلى تنشئة الأطفال وتكوينهم. (الدريج، 1990).

ومفهوم البيداغوجيا، يشير غالبا إلى معنيين:

تستعمل للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في أبعادها المتنوعة...وبهذا المعنى نتحدث عن البيداغوجيا النظرية او البيداغوجيا التطبيقية أو البيداغوجيا التجريبية...

وتستعمل للإشارة إلى توجه orientationأو إلى نظرية بذاتها، تهتم بالتربية من الناحية المعيارية normative ومن الناحية التطبيقية، وذلك باقتراح تقنيات وطرق للعمل التربوي، وبهذا المعنى نستعمل المفاهيم التالية: البيداغوجيا المؤسساتية، البيداغوجيا اللاتوجيهية ...) في طرق وتقنيات التعليم،1992).

ويمكننا أن نضيف كذالك، للتميز بين التربية والبيداغوجيا، أن البيداغوجيا حسب اغلب تعريفاتها بحث نظري، أما التربية فهي ممارسة وتطبيق.

3- الديداكتيك: La didactique

الديداكتيك هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس (Lalande. A,)1972 وإنها، كذلك نهج ،أو بمعنى أدق ،أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية (Lacomb .D.1968).

أما بالنسبة ل JASMIN.B فهي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة) الدراسية)وبنيتها ومنطقها ...ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية ...(JASMIN.B1973)

ويمكن تعريف الديداكتيك أيضا حسب REUCHLIN كمجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة (Reuchlin. M.1974)

ويجب التميز في تعريفنا للديداكتيك، حسب.Legendre بين ثلاث مستويات :

*الديداكتيك العامة: وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين: القسم الأول يهتم بالوضعية البيداغوجية، حيت تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ؛ والقسم الثاني يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس.

*الديداكتيك الخاصة: وهي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة.

*الديداكتيك الأساسية: .Didactique. Fondamentaleوهي جزء من الديداكتيك، يتضمن مجموع النقط النظرية والأسس العامة التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية دون أي اعتبار ضروري لممارسات تطبيقية خاصة. وتقاباها عبارة الديداكتيك النظرية (Legendre. R.1988)

4- الديداكسولوجيا: Didacsologie

الديداكسولوجيا، هي الميتودولوجيا العامة المؤسسة على البحث التجريبي، وهي تختلف عن الديداكتيك في مقاربتها للموضوع من حيث إنها تبني أنظمة ديداكتيكية متناسقة وقابلة للفحص، وتهتم بالبحث الأداتي والنظري، وهي جزء من علم التدريس، أي من الدراسة العلمية للبنيات والعمليات المتعلقة بحقل التدريس، من أجل الوصول بها إلى الدرجة القصوى من المردودية. وتهتم الدراسة الديداكسولوجية بثلاث بنيات متناسقة وهي: البنيات الكبرى Macros structures المتعلقة بتنظيم التعليم في مختلف مستوياته، والبنيات الوسطى structures المتعلقة بالتنظيم الداخلي لمدرسة أو مجموعة من المدارس، البنيات

الصغرى Micro structures المتعلقة بتنظيم العمليات الديداكتيكية الملموسة داخل القسم، وهذه الأخيرة هي جوهر البحث الديداكسولوجية) عن معجم علوم التربية،2001)

5- الميثودلوجيا: Méthodologie

لغويا Métodos تعني الطريق إلى... وLogos تعني دراسة أو علم، وموضوعها هو الدراسة القبلية للطرائق، وبصفة خاصة الطرائق العملية، وهي تحليل للطرائق العلمية من حيث غاياتها ومبادئها وإجراءاتها وتقنياتها...(Galisson1976.) وهي كذلك مجموعة من الخطوات أو المراحل المنظمة والمرتبة في سلسلة محددة ، يقوم المدرس بتنفيذها لكي يتمكن من إنجاز الدرس.

والميتودولوجيا في المجال البيداغوجي عموما، هي عبارة عن جملة من العمليات المنظمة التي تهدف إلى تحليل طرائق بيداغوجية أو بلورة أخرى جديدة، وتستمد هذه العمليات مبادئها أو فرضياتها من أسس نظرية تتعلق بالسيكولوجيا وحقل المادة والسوسيولوجيا وحقل البيداغوجيا وحقل التكنلوجيا ...(عن معجم علوم التربية،2001)

6- المنهاج: Curriculum

إنه تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر اتساع من المقرر التعليمي. فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعليم والتعلم (D’Hainaut، L.198). كما أن المنهاج يحدد من خلال الجوانب التالية: (1) تخطيط لعملية التعليم والتعلم، يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم. (2) مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والأنشطة والوسائل. (3) بناء منطقي لعناصر المحتوى، على شكل وحدات بحيث إن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة. (4) تنظيم لجملة من العناصر والمكونات، بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم. (سلسلة علوم التربية ع 4-1990). كما يعبر مصطلح منهاج في استعماله الفرنسي الجاري عن النوايا أو عن الإجراءات

المحددة سلفا لأجل تهيئ أعمال بيداغوجية مستقبلية. فهو، إذن، خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية، وكدا الأدوات الديداكتيكية، تم طرق التعليم والتعلم وأساليب التقييم، فهو مصاغ أيضا باعتباره خطة عمل أوسع من برنامج تعليمي ويتضمن أكثر من برنا مج في نفس الوقت. وعلى عكس الأدبيات التربوية الفرنسية، تميل الأدبيات الإنجليزية ا لي تعريف المنهاج، ليس أولا كشيء مسبق عن العمل البيداغوجي، بل خاصة كشيء يعاش فعلا وواقعا من طرف المدرس وتلاميذه في القسم، بحيث يعد المنهاج تماثليا للسيرة الذاتية للقسم curriculum Vita (عن معجم علوم التربية 2001).

Les méthodes pédagogiques الطرائق البيداغوجية

1- <u>تعريف:</u>

يشير كلا من Champy وEtévé. إلى أن استعمال" طريقة بيداغوجية" يعد من الاستعمالات الواسعة في الأدبيات البيداغوجية ، حيث يمكن أن نميز بين ثلاث معان متداولة : المعنى الأول ، يشير إلى اعتبارها اتجاها بيداغوجيا يبحث عن دعم بعض الغايات التربوية ، فيؤدي إلى مجموعة واضحة من الممارسات ، مثل: طرائق تقليدية ، حديثة، فعالة... وما يوحد بين هذه الطرائق هو كونها تعمل على توظيف وضعيات ووسائل مختلفة تكون تابعة لمشروع تربوي واضح، المعنى الثاني يستعمل للإشارة إلى نوع من الأنشطة التي تهدف إلى إتاحة بعض أنواع التعليم ، أو إلى تنمية بعض القدرات (الطريقة الكلية، طريقة المشروع ، طريقة التعليم المبرمج...) والشيء الموحد في هذه الطرق هو طبيعة النشاط في خصوصيته البيداغوجية ، حيث يستدعي وضعيات ووسائل محددة ، أما المعنى الثالث فيستعمل للإشارة إلى وسائل خاصة ذات استعمالات مضبوطة ترتبط بأهداف محددة جدا (الوضعية المشكلة ، مشاكل مفتوحة...)

كما أن الطريقة البيداغوجية الحقيقية، هي عبارة عن نموذج واضح، انطلاقا من الأسس المرجعية التي تستند إليها، وانطلاقا من حرصها على تحقيق توازن بين متغيراتها الثلاث: الغايات، المرجعية العلمية، الوسائل والأدوات (Champy، Etévé,1994) والطريقة حسب Leif هي مجموع المبادئ والوسائل والخطوات وقواعد الفعل التربوي أو البيداغوجي قصد تحقيق الأغراض والأهداف والغايات التي نحددها). (Leif. J1974).

كما نجد بأن الطريقة حسب روكلان REUCHLIN هي مجموعة منظمة وواضحة من المقاصد والنتائج التربوية الموجهة نحو هد ف معلن بصفة ظاهرة أو ضمنية. بعد محاولتنا التعرف على معنى الطريقة، سننقل الآن إلى تحديد أهم مكونات الطرائق البيداغوجية.

2- مكونات الطرائق البيداغوجية:

تتكون الطرائق، بالنسبة لتنظيمها الداخلي، من خمس مكونات أساسية

1ـ المستوى المنهجي Le degré de la didactisation ويشير إلى الوضع الذي تتحده المعارف المدرسية في علاقاتها بالمجالات الاجتماعية التي ستظهر فيها(البعد الوظيفي للمعرفة المدرسية)

2-الوضعيان المستعملة: ويمكن ترتيبها غي ثلاثة أنواع حسب بنية التواصل المقترحة من طرف كل واحدة:

الوضعيان الجماعية المفروضة) الدرس الإلقائي ...) ، وضعيان النشاط المتداخل situations interactives

وتتضمن جميع أشكال العمل بالمجموعات، وأخيرا وضعيات فردانية، وتشمل المقابلة مع وصيtuteur ...

الدراسة بمساعدة الحاسوب ...

3-الوسائل المجندة: أي الوسائل المستعملة) نص، صورة، أداة ...)وهنا يجب مراعاة ما أصبح يسمى بالجانبية البيداغوجية profile pédagogique، حيث أن كل متعلم يكون صورا ذهنية سمعية، أو بصرية أولها علاقة بالإحساس الحركي، وعليه يمكننا أن نكيف أو نختار وسائلنا حسب المنحى البيداغوجي للمتعلم، الذي يمكن أن يفضل وسيلة على أخرى

4-العلاقة البيداغوجية: وهنا يتعلق الأمر بالتوجيهية أو اللاتوجيهية، أو التوجيهية الجديدة، وفي هذا المجال، يتحدث مثلا كورت لووين Kurt lewin عن رئيس الجماعة السلطوي، وعن اللاتوجيهي، وعن التسيير الديمقراطي) وهي مفاهيم مشتقات من علم النفس الإجتماعي، وخاصة من الدراسات التي اهتمت بدينامية الجماعات)

5-أشكال التقويم: حيث نجد بأن أية طريقة بيداغوجية تتميز بشكل التقويم الذي نختاره(ويمكننا أن نلمس ذالك لاحقا، حيث أن التقويم وفق نموذج بيداغوجيا الأهداف ليس نفسه في بيداغوجيا الكفايات) سلسلة التكوين التربوي العدد 4).

إذن، تلكم المكونات الخمس الأساسية للطرائق البيداغوجية وذالك حسب تنظيمها الداخلي، كما أشرنا إلى ذالك سابقا، وفي الخطوة التالية، وقبل التطرق إلى مسألة تصنيف الطرائق البيداغوجية نظرا لأهميته للتميز

بين مختلف الطرائق المستعملة، لا بأس أن نميز مفهوم الطريقة عن بعض المفاهيم المتشابهة معها، لتلاقي كل خلط محتمل.

3- تمييز الطريقة عن بعض المفاهيم المتقاربة معها:

وسنخص هنا بالذكر بعض المفاهيم التالية: النموذج التربوي، التقنيات التعليمية الأسلوب التعليمي، المنهجية :فالنموذج التعليمي يشير إلى نسق بأكمله ،وينطلق من السياسة التعليمية إلى الممارسة اليومية لعملية التعليم مرورا بالمناهج وبتنظيمها وتخطيطها ، التنظيم الإداري والتأطير التربوي والموارد المادية والبشرية ، ويتسم بطابعه الدينامي في علاقته مع النسق الثقافي والاجتماعي وبتوضيحه لأساليب إيصالها وتبليغها ... أما الطريقة فهي شكل من أشكال العمل الديداكتيكي داخل الوضعية التعليمية التعلمية؛ التقنية التعليمية، تعني مهارة un savoir faire، وذالك في الاستعمال العام حسب le gendre، ومن بين هذه التقنيات مثلا تقنية السؤال ، تقنية جلب الانتباه ، تقنية التحفيز ... أما المنهجية (وكما رأينا سابقا)هي مجموعة من الخطوات أو المراحل المنظمة والمرتبة، يقوم المدرس بتنفيذها، حتى يمكن من إنجاز الدرس (سلسلة علوم التربية، عدد 7) . والآن ننتقل إلى تصنيف الطرائق البيداغوجية للتعرف على الطرائق البيداغوجية المتداولة وخصائص كل واحدة منها على حدة.

4- تصنيف الطرائق البيداغوجية

يشير Reuchlin الى عدم وجود نظرية عامة تساعد على تقديم تصنيف وحيد وواضح لمجموع الطرق والتقنيات التربوية والتعليمية، ويقترح الأسس التالية:

. طرائق حديثة مقابل طرائق تقليدية.

الأسس السيكولوجية والفلسفية المعتمدة مثلا كطريقة ديكرولي Decroly تعتمد أساسا على نظرية الجشطالت في الادراك، طريقة مونتيسوري /Montessori التي ل يمكن فهمها إلا بالرجوع إلى السيكولوجيا الحسية لكونداك؛ طرائق سكينر(التعلم الإجرائي، التعليم المبرمج) وهي كنتيجة لنظرية التعلم بالمثير والإستجابة؛ طرائق Makarenko (العمل بالمجموعات) وهي نتيجة لمواقفه الماركسية؛ الطرائق

الحديثة التي ترتكز على الإبستيمولوجيا التكوينية (Wallon،Piaget)؛ الطرائق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء...

- حسب موقف المربي: الطرائق الإلقائية أو الخطابية، الطريقة اللاتوجيهية، وحسب دراسات كل من Lewinو white وHippit، نجد طريقة المدرس المتسلط أو المدرس الديمقراطي أو المدرس الفوضوي (اللاتوجيهي).
- نوع العمل الذي يقوم به المتعلم: الطرائق الجماعية، الطرائق الفردانية أو التفردية، كما في التعليم المفردن أو في طريقة دالتون.
- أ أشكال الإلقاء، إضافة إلى الوسائل المستعملة، التي قد تكون كلمة أو جسم ملموس أو صورة، كما أن المسؤول عن الإيصال قد يكون إنسانا أو آلة، كالحاسوب...
- نوع العمل الذي يطالب التلميذ إنجازه: مثلا، الطرائق التقليدية تطالب التلميذ بالتكرار والحفظ الآلي، بينما الطرائق الحديثة تدفعه إلى طرح الأسئلة وحل المشكلات والاكتشاف والإبداع والاختراع) (Reuchlin.M,1974)

وبصفة عامة، يمكن تصنيف الطرائق إلى مستويين أساسيين: هناك، من جهة، الطرائق التقليدية، التي صنفهاNot ضمن ما أسماه بطرائق البناء الخارجي، وهي تعتمد أساسا على تلقين موضوع المعرفة، ومن جهة أخرى، هناك طرائق "البناء الذاتي" أو الطرائق الفعالةLes méthode actifs (سلسلة التكوين التربوي، ع4).

ويمكننا أن نتعرف بتدقيق أكثر على أهم خصائص الطرائق الرائجة في الأدبيات التربوية، المتمثلة في الطرائق التقليدية والطرائق الحديثة والطرائق النشيطة أو الفعالة، في الآتي: القاسم المشترك بين الطرائق التقليدية كونها قديمة ومتمحورة حول تبليغ المعارف وسلطة المدرس. ومبادؤها الأساسية تقوم على التبسيط والتحليل والتدرج من البسيط والجزئي إلى المركب والكلي من خلال تفريغ المادة وتجزيئها، وتمتاز بالطابع الصوري، حيث تعتمد على التسلسل المنطقي والتصنيف، الاعتماد على الحفظ في التعلم وعلى التذكر عند التقويم، الاعتماد على السلطة والعقاب، والمنافسة للحصول على الجزاء، التركيز على الحدس

أي الاعتماد على أشياء مجسمة لإثارة الملاحظة والإدراك الحسي: كما أنها تنطلق من سيكولوجيا الملكات، التي قوامها تنمية الملكات العقلية.

أما الطرائق الحديثة فتتمحور بصفة عامة حول نشاط الطفل وتعلمه الذاتي ، ومن أهم مبادئها : تكييف المدرسة حسب حاجيات الطفل ، واعتبار نمو الطفل ونضجه وتكييف التعليم حسب كفاءات وقدرات المتعلم، الانطلاق من حوافز المتعلم واهتماماته ، تعلم الطفل عن طريق الملاحظة والتفكير والتجريد والنشاط الذاتي ، وتعتمد أيضا على تنشئة الطفل انطلاقا من حياته الاجتماعية .أما الطرائق النشطة أو الفعالة (وهي بالطبع جزء من الطرائق الحديثة)فهي تتمحور حول نشاط المتعلم والفعل الذي يتعلم من خلاله المعارف ويكتشفها ، حيث يصبح مشاركا بنفسه في بناء المعارف مستعملا مبادرته الإبداعية، بدلا من تلقي المعارف (من الخرج جاهزة) حيث تعتمد على المبادرة الشخصية والإبداعية والاكتشاف...

فالنشيط يعتبر جماعة القسم جماعة منتجة ومتعاونة ، غير أن هذا الإنتاج هو إنتاج شخصي وفردي والمعايير التي تستند إليها هذه الطرق هي : النشاط والحرية، وحق المبادرة والتربية الذاتية التي تعتمد على النشاط والقرار الشخصي والاستقلالية . ومن مؤسسي الطرق الفعالة نجد كل من Pest alogieوDeweyو Decroly وFerrière ... وهي بصفة عامة تقوم على المبادئ التالية: تسعى إلى تكوين أطر متعودة على اقتراح أشكال جديدة من العمل وميالة إلى التجديد، وتجعل التلميذ صانعا لمعرفته من خلال مشاركته، وتجعل القسم كمجتمع صغير قادر على تسيير نفسه بنفسه وفق قوانينه ومعاييره الخاصة والعيش بشكل تعاوني، وتدفع إلى تعلم التعليم، وذلك بجعل التلميذ يستشعر إلى معرفة العالم الذي يحيط به (معجم علوم التربية،2001). إن كل طريقة تربوية تؤطرها مرجعيات إيديولوجية معينة، لنرى ما هي الخلفيات الإيديولوجية والفكرية للطرائق.

5- الخلفيات والمرجعيات الفكرية والأيديولوجية للطرائق:

إنه لا يمكن فهم أية طريقة إلا إذا ثم الرجوع إلى خلفياتها وأسسها الفلسفية والسوشي -ثقافية بالإضافة إلى تمثلاتها السيكولوجية للطفل وللخصوصيات النمائية.

لنبدأ أولا من الخلفيات الفكرية والأيدلوجية للطرق التقليدية : اعتمد ت هذه الطرق على بعض الأسس الفلسفية التي تجد مرجعيتها في الفلسفة الحسية Ph.Sensualiste التي التصقت بالفيلسوف والمربي الإنجليزي John loke في نهاية ق 18 م ، الذي كان يعتبر العقل صفحة بيضاء وأن الإحساس هو المدخل الأساسي لتأسيس كل مفهوم ومعرفة، وبالتالي فالأفكار والمعرفة ، حسب هذا التيار ،لا يمكن

أن تتأسس إلا عن طريق الإدراكات ت Perceptions الناتجة عن عمل مختلف الحواس ؛ وموقف هذا التيار هو موقف فلسفي خبري تجريبي empirique ، حيث يعتبر المعرفة مستقلة عن الذات، والوسط الخارجي هو المصدر الحاسم في تكوين المعرفة. ومن أهم ممثلي هذه الفلسفة التربوية الخبرية في القرن 19 في أوربا Codillacفي فرنسا، Herbart في ألمانيا الذي أثرت أفكاره في بعض رواد التربية الحديثة مثل Maria Montesseri. كما نجد الترابطية من بين المرجعيات الفكرية التي تأثرت بها الطرق التقليدية، حيث إن أهم شئ فيها هو الترابط الموجود بين الأفكار (أرسطو)، إذ أن عملية الترابط تتم بواسطة التشابه والتقابل والتجاور الزمني والمكاني. ومن بين الخلفيات السوسيو – ثقافية للطرائق التقليدية، نجد بأن هذه الطرائق هي انعكاس لموقف اجتماعي وسياسي محافظ، يعمل على إعادة إنتاج مجتمع بشكل سكوني وأحادي، بحيث لا ينتج سوى نسخ مكررة من الأفراد والنماذج الاجتماعية والثقافية والقيمية التقليدية والمحافظة.

ومن بين الأفكار النقدية التي وجهت لهذه الطرق التقليدية ، نجد مثلا Clausse الذي يقول بأنها تعتمد على بيداغوجيا سلبية ودوغمائية ، حيث إنها تعتمد على تنظيم وتوجيه قبليين حسب أهداف وغايات قبلية ، متأثرة بنظرية نيوتن السائدة في القرن 19 ، التي كانت تتصور الكون تصورا ميكانيكيا محددا من خلال القوانين الثابتة للطبيعة ، وحيث عناصره وظواهره ترتبط فيما بينها سببيا ... كما نجد بأن Palmade ينتقد الأساس الترابطي لهذه الطرائق التي تختزل النشاط الفكري في عمليات التركيب بين الذرات النفسية الساكنة (الإحساس والصور) .كما أن هذه الطرائق التقليدية تتبنى تمثلات سلبية حول نمو الطفل وخصائصه ، حيث تعتبر الطفل " رجلا صغيرا" باستطاعته فهم الأشياء من منطق الراشد ، كما أن فهم مواد البرامج يتم عن طريق عملية التذكر والإكراه (حيث إن الطفل شرير بطبيعته)، والذكاء حسب هذه الطرائق إما أنه عبارة عن ملكة faculté معطاة دفعة واحدة ، أو أنه عبارة عن نظام من الترابطات تكتسب بشكل ميكانيكي عن طريق ضغط عناصر الوسط الخارجي . وبهذا الصدد يعتبر Palmade بأن مبدأ التذكر ومبدأ الشكلية يرتبطان بالسيكولوجيا الذرية والترابطية، وبأن سيكولوجيا

الملكات يمكن ربطها بفكرة أن التدريس ما هو إلا نوع من التدريب، حيث الطفل يمتلك ملكات طبيعية تتيح له اكتساب المعارف والقدرات التي يتوفر عليها الراشد حسب هذه الطرق التقليدية.

أما بالنسبة للطرائق البيداغوجية الحديثة والفعالة ، فإنها اعتمدت على بعض الأسس الفلسفية التي تعود إلى نهاية القرن 18 م مع التوجه الانساني لجان جاك روسو (1712-1778) ،حيث يعتبر مؤلفه Emile (1762) من أعمق مؤلفاته التربوية التي أحدثت ثورة كوبيرنيكية في التربية والبيداغوجيا وسكولوجية الطفل ، وذلك أنه جعل الطفل مركز كل الاهتمامات التربوية ، إذ دعا إلى احترام طبيعة الطفل، واعتمادها المرجع الأساس لكل تربية أو بيداغوجيا ، وإلى احترام إيقاع النمو الطبيعي لنشاطات الطفل ولقدراته واهتماماته ...وآراء روسو هي عبارة عن تأملات نظرية وفلسفية في الطبيعة الإنسانية والمجتمع وقد استلهمت أفكار روسو عدة مفكرين من بينهم الفيلسوف الألماني كانط الذي قال بأن أحسن أسلوب للفهم هو أن نقوم بفعل شيء ما ، فكل شيء نتعلمه وبشكل جيد ، هو ما نتعلمه تقريبا بأنفسنا . وكذلك المربي السويسري Pestalozziالذي يعد من الأوائل الذي حاول تطبيق آراء روسو.

أما الأسس العلمية والسيكولوجية التي اعتمدتها الطرق الحديثة والفعالة فهي تعتبر نتيجة للتغيرات الجذرية التي عرفتها نهاية القرن التاسع عشر بخصوص المواقف والتصورات العلمية الجديدة ، لأمن حيث المنهج والنظريات ، بما فيه ذلك تطورات البحث العلمي والتطورات في المجالات التقنية والصناعية التي انعكست على الميادين السياسية والتربوية... بحيث لم يعد ينظر إلى المجتمع والثقافة على أنهما أشياء ثابتة عبر الزمان والمكان، وإنما أصبح ينظر إليهما باعتبارهما بنيات دينامية خاضعة لمبدأ التطور والتجديد (فورادغار 1974) ومن الخلفيات البيداغوجية للتيارات العلمية الجديدة -خصوصا السلوكية- البحث في قوانين التعلم ،التي كانت تبنى على أسس مجردة ، وتعتمد على الطرائق المنطقية التي تم تعويضها بالطرائق السيكولوجية ، حيث إن علماء السلوك الإنساني تخلوا نهائيا عن المنهجية الغامضة وتبنوا تربية ملموسة وواقعية ترتبط أساسا ومباشرة بالحياة والاهتمام بالفروق الفردية؛ وقد أصبح ينظر إلى التعلم عند الإنسان وإلى الطرائق البيداغوجية نظرة عقلانية تهتم بما ينجزه التلميذ

من سلوكات يستطيع المدرس ملاحظتها وضبطها والتحكم في توجيهها وقياسها.(سلسلة التكوين التربوي العدد 4).

وفي آخر هذا المحور المخصص للطرائق البيداغوجية ، نود أن نورد بعض الأفكار الخاصة بعلاقة الطرائق البيداغوجية الحديثة بعلم نفس الطفل ، حيث يقول بياجي بأن روسو هو الفيلسوف الذي استطاع صياغة نظرية عامة حول أهمية طفل واعتباره كائنا مستقلا ، ويتميز بطبيعة خاصة تميزه عن الراشد، وهو الرائد الأساسي للطرائق البيداغوجية الحديثة لإقراره بأن لكل طفل إمكانياته الخاصة به وبأن له طرق خاصة في النظر إلى الأمور وفي الإحساس بالأشياء، وبأن النمو الذهني كذلك هو نمو يخضع لقوانين ثابتة ، ونظرا لآراء روسو ،أصبحت نظرة " ضرورة تكيف الطفل مع المدرسة" تتحول إلى ضرورة " تكيف المدرسة مع الطفل " إذ أصبح علماء الطفولة يبحثون عن التفسير الموضوعي والعلمي للنمو ولنشاط الذهني والنفسي ؛ كم يشير Palmade إلى أن الدراسات السيكولوجية للطفل تم إنجازها من خلال منظورين مختلفين : المنظور الوظيفي ،ويرتبط بكيفية قيام شخصية الطفل بوظيفتها ، ثم يعمل على شرح كيفية تكوين هذه الشخصية (علم النفس التكويني) ، حيث يبحث ، مثلا ، توضيح بنية الفكر عند الطفل ، واكتشاف العلاقات بين الذهنية الطفلية وذهنية الراشد، وتوحيد وتبرير تصرفات الطفل من خلال خاصيات عامة ، كخاصية التمركز حول الذات égocentrisme عند الطفل التي تتيح فهم مختلف مظاهر اللعب والتفكير واللغة لديه .أما المنظور الثاني ، فيتعلق بسيكولوجيا الملاحظة ، التي تبحث في وصف سلوك الطفل كما يظهر مباشرة ، فيقوم الباحث بتقديم السلوك اليومي الذي يطابق كل مرحلة عمرية (بياجي، علم النفس وفن التربية) . إن الطرائق البيداغوجية الحديثة قد استفادت كثيرا من علم النفس الكلاسيكي والحديث في بناء وتطوير استراتيجياتها النظرية والتقنية، كما رأينا وكما سنرى خلال هذا الكتاب، وذلك من أجل التحكم الجيد في عملية التنشئة والتعلم، وهذا سيتضح لنا أكثر من خلال تعرفنا على أهم نظريات التعلم.

نظريات التعلم

سنحاول أن نتطرق، بنوع من التركيز إلى أهم نظريات التعلم، وخصوصا حسب المدرسة السلوكية، والمدرسة الجشطالتية، والمدرسة البنائية، والمدرسة المعرفية (كمدرسة جديدة في علم النفس الذاتي)، وأخيرا، سنتعرف على بعض نظريات التعلم المدرسية. وقبل الخوض في ذلك، ما هي عناصر وشروط التعلم؟

كما هو الشأن بالنسبة لمختلف المفاهيم التي تنتمي إلى علم النفس أو التربية فإن مفهوم التعليم عرف عدة تعاريف يصعب حصرها كلها، ولكنه يمكن أن نقدم التعريف الشامل والمقبول التالي : التعلم هو النشاط الذي بموجبه يكتسب الفرد المعارف والمواقف والمهارات التي بفضلها يشبع حاجاته ودوافعه.وأهم عناصر التعلم: هناك الوضعية التعليمية ،و الشخص المتعلم، وموضوع التعلم ؛ وشروط التعلم هي: النضج والتدريب ، حيث النضج يرتبط بالنمو والتدريب يرتبط بالتعليم؛ الدافعية: لاتعلم بدون دافع يحفز على التعلم ويشجع الإقبال عليه، موضوع التعلم ، الذي قد يكون عبارة عن أفكار أو موافق أو مهارات ....؛ ثم الوضعية التعلمية .

1- نظرية التعلم السلوكية: Le béhaviorisme

تأثرت المدرسة السلوكية، وخصوصا مع واطسون، بأفكار تورندياك Thorrndikle الذي يرى بأن التعلم هو عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه المثير، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابات الحركة. واعتقد بأن قوانين آلية التعلم يمكن أن ترد إلى قانونين أساسين : قانون المران (أو التدريب)، أي أن الروابط تقوى بالاستعمال وتضعف بالإغفال المتواصل ؛ ثم قانون الأثر ، الذي يعني بأن هذه الروابط تقوى وتكتسب ميزة على غيرها وتؤدي إلى صدور رضى عن الموقف إذا كانت نتائجه إيجابية .كما أنه من بين ملهمي المدرسة السلوكية بافلوف ، الذي لاحظ أنه كلما اقترن المثير الشرطي بالدافع السيكولوجي إلا وتكونت الاستجابة الشرطية الانفعالية، ورأى بأن المثيرات الشرطية المنفرة تشكل عوائق حاسمة للتعلم وانبناء الاستجابات النمطية.

وأهم المفاهيم التي يمكننا أن نجدها في النظرية الإجرائية في التعلم، وخصوصا مع سكينر هي : مفهوم السلوك : وهو حسب سكينر، مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا ؛ مفهوم المثير والاستجابة : بحيث إن هناك علاقة شبه ميكانيكية بين المثيرات والاستجابات التي تصدر عن الكائن الإنساني ؛ مفهوم الإجراء :السلوك الإجرائي أو الفاعل يسمى كذلك بالنظر إلى آثاره الملموسة في المحيط البيئي ؛ مفهوم الإشتراط الإجرائي : الإشراط الإجرائي ينبني على أساس إفراز

الاستجابة لمثير آخر ؛ مفهوم التعزيز والعقاب :أي استعمال التعزيز الإيجابي لبناء السلوكات المرغوب فيها .واستعمال العقاب لدرك السلوكات غير المرغوب فيها ؛ مفهوم التعلم : وهو حسب هذه المدرسة .عملية تغير شبه دائمة في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي. والتعلم حسب سكينر هو انبناء الاستجابات السلوكية كأنماط تغير طارئة على سلوك الفرد والتي يمكن أن تدوم بفعل الإشراط الإجرائي. ويمكننا أن نحصر مبادئ التعلم حسب النظرية الإجرائية (السلوكية) في: التعلم هو نتاج للعلاقة بين تجارب المتعلم والتغير في استجاباته؛ التعلم يقترن بالنتائج ومفهوم التعزيز؛ التعلم يقترن بالسلوك الإجرائي المراد بناؤه؛ التعلم يبنى بتعزيز الأداءات القريبة من السلوك النمطي؛ التعلم المقترن بالعقاب تعلم سلبي. ومن أهم تجليات نظرية التعلم السلوكية في الحقل التربوي ما يلي: بناء المواقف التعليمية ـ التعلمية هو أولا تحديد مقاطع الاستجابات الإجرائية وضبط صيغ الدعم المباشر حيث نجد بعدين مترابطين: بعد المضمون المعرفي الذي يخضع لأربعة محددات: محدد الإثارة، ومحدد العرض النسقي للمادة، ومحدد التناسب والتكيف، ومحدد التعزيز الفوري؛ ثم بعد انبناء السلوكات الإجرائية كهدف للتعلم، حيث تكون هذه السلوكات قابلة للملاحظة والضبط والقياس. إن هذه المبادئ والمفاهيم حول التعلم، كما صاغتها المدرسة السلوكية، سنجد صداها التطبيقي في بيداغوجيا الأهداف كما سنرى لاحقا.

2-نظرية التعلم الجشطالتية Le gestaltisme

سنحاول مقاربة نظرية التعلم الجشطالتية من خلال التعرف أولا، على أهم مفاهيمها المركزية ثم مبادئ التعلم حسب هذه المدرسة، ثانيا. يمكن تحديد أهم مفاهيم الجشطالتية في: مفهوم الجشطلت: دلاليا يعني الشكل أو الصيغة أو الهيئة أو المجال الكلي، والجشطلت حسب فريتمر Wertheimer هو كل مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، حيث تكون الأجزاء المكونة له في ترابط دنيا هي فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة أخرى؛ فكل عنصر أو جزء في الجشطلت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل.
مفهوم البنية: وهي تتشكل من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميا ووظيفيا ، بحيث إن كل تغيير في عنصر يؤدي إلى البنية ككل وعلى أشكال اشتغالها وتمظهراتها .مفهوم الاستبصار : الاستبصار هو لحظة الإدراك المتدبر التحليلي الذي يصل بالمتعلم إلى اكتساب الفهم،أي فهم مختلف أبعاد الجشطلت.مفهوم التنظيم : التعلم هو عملية الكشف عن الصيغ التنظيمية التي تحكم بنية الجشطلت.مفهوم إعادة التنظيم: بناء التعلم يقتضي الفعل في موضوع التعلم، وذلك بإعادة هيكلته وتنظيمه .مفهوم الانتقال: لا يمكن التحقق من التعلم إلا عند ما يتم تعميمه على موافق مشابهة في البنية الأصلية ، ومختلفة في أشكال التمظهر، حيث إن الاستبصار الحقيقي هو الذي ينتقل إلى المجالات المرتبطة والملائمة .مفهوم الدافعية الأصيلة: تعز يز التعلم يبغي أن يكون دافعا داخليا نابعا من الذات نفسها .الفهم

والمعنى: تحقيق التعلم يقتضي الفهم العميق للعناصر والخصائص المشكلة لموضوع التعلم ، وبالتالي الكشف عن المعنى الذي تنتظم فيه هذه المحددات، حيث الفهم هو كشف استبصاري لمعنى الجشطالت .والتعلم في المنظور الجشطلتي يرتبط بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم ، حيث إن إدراك حقيقة المجال وعناصره ، والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم والحصول على الوضوح والمعنى، يعتبر النمط النموذجي للتعلم . ويمكننا تلخيص أهم مبادئ التعلم في النظرية الجشطالتية في : اعتبار الاستبصار شرط التعلم الحقيقي ،حيث إن بناء المعرفة واكتساب المهارة ليس إلا النتيجة المباشرة لإدراك الموقف واستبصاره؛ الفهم وتحقيق الاستبصاريفترض إعادة البنينة، وذلك بالفعل في موضوع التعلم بتفكيكه و تحليله و إعادة بنائه؛ التعلم يقترن بالنتائج، إذ حسب كوهلر النتائج ماهي سوى صيغ الضبط و التعديل والتقويم اللازمة للتعلم؛ الانتقال شرط التعلم الحقيقي ، ذلك أن الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي؛ الاستبصار حافز داخلي قوي ، والتعزيز الخارجي عامل سلبي : الاستبصار تفاعل إيجابي مع موضوع التعلم .

3-<u>نظرية التعلم البنائية le structuralisme</u>

تعتبر نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجي، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على مشروعه الابستيمي (الابستمولوجيا التكوينية)، ولمقاربة هذه النظرية البنائية في التعلم سنحاول أول، التعرف على أهم المفاهيم المركزية المؤطرة لها، ثم أهم مبادئها ثانيا، وبعد ذلك سنتعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

*- المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية

مفهوم التكيف : التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية ، والتكيف هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الاضطراب واللاإنتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع ، وذلك من خلال آليتي الاستيعابl’assimilation والتلاؤمl’accommodation :التلاؤم هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن ،وحيث إن الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات ، والملاءمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي . **مفهوم الموازنة والضبط الذاتي**: الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوزا الاضطراب والتوازن هو غاية اتساقه. **مفهوم السيرورات الاجرائية**: إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس

كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة. **مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية**: التمثل ،عند بياجي، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس و الأشياء .وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية ، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي...والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول ؛والتمثل هو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا **مفهوم خطاطات الفعل** :الخطاطة هو نموذج سلوكي منظم يمكن استعماله استعمالا قصديا، وتتناسق الخطاطة مع خطاطات أخرى لتشكل أجزاء للفعل ،ثم أنساقا جزيئة لسلوك معقد يسمى خطاطة كلية .وإن خطاطات الفعل تشكل ، كتعلم أولي ، ذكاء عمليا هاما ،وهو منطلق الفعل العملي الذي يحكم الطورالحسي ـ الحركي من النمو الذهني.

*- مبادئ التعلم في النظرية البنائية:

من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية نذكر : التعلم لاينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع ؛ التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه؛ الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة ، وعليه فإن المفهوم لايبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل؛ الخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة؛ الفهم شرط ضروري للتعلم ؛ التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين ؛ التعلم هو تجاوز ونفي للإضطراب.

*- النظرية البنائية في حقل التربية:

حسب بياجي التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث هو توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار.فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيا والتلاؤم معها في نفس الوقت.كما أنه وحسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري ، فإنه لا يمكن بيداغوجيا بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تقعيد هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي .وعليه ، وحسب بياجي ، يجب تبني الضوابط التالية في عملنا التربوي والتعليمي : جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين ؛ جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا؛ جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية ، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛ يجب تنمية السيرورات الاستدلالية الفرضية الاستنباطية الرياضية بشكل يوازي تطور المراحل النمائية لسنوات التمدرس ؛إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات و اتجاه

المعرفة الاستكشافية عوض الاستظهار؛ تدريبه على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة ؛اكتساب المتعلم الاقتناع بأهمية التكوين الذاتي.(سلسلة التكوين التربوي ع1995/2) .

4-التصور المعرفي للتعلم (Cognitivisme):

تعتبر المدرسة المعرفية في علم النفس من بين أحدث المدارس المعرفية التي حاولت أن تتجاوز بالخصوص بعض مواطن الضغط في المدرسة البنائية والسلوكية على السواء. فإذا كانت السلوكية في نظرياتها حول التعلم ترى بأن التعلم هو تحويل سجل الاستجابات أو تغيير احتمالات إصدار استجابات هذا السجل تبعا لشروط معينة، حيث تحويل السلوك، المتمثل في تحسين الأداء واستقراره، لا يرجع إلى النضج النمائي بل إلى فعل المحيط الخارجي وآثاره، والنمو ما هو إلا نتيجة آلية. وإذا كانت كذلك النظرية البنائية (التكوينية) مع بياجي ترى بأن النمو المعرفي هو عملية لبناء المعرفة يقوم فيها الطفل بدور نشيط من خلال تفاعله مع المحيط ، لكن ما يحكم هذا النمو هي الميكانيزمات الداخلية للفرد ،والتي لا تتأثر إلا في حدود نسبية جدا بالعوامل الخارجية ، ويتحقق النمو عبر مراحل تدريجية متسلسلة وضرورية (النضج) في شكل بنيات معرفية أكثر فأكثر تجريدا ، والتعلم يكون دائما تابعا للنمو، فإن المدرسة المعرفية حاولت تجاوز كل من التكوينية /البنائية والسلوكية في إشكالية أسبقية الذات (النضج) أو الموضوع في عملية التعلم وبناء المعارف. و من أهم المبادئ المؤطرة لنظرية هذه المدرسة في التعلم و النمو نجد: تعويض السلوك بالمعرفة كموضوع لعلم النفس،إذ ثم تجاوز المفهوم الكلاسيكي لعلم النفس كعلم للسلوك،يركز على دراسة السلوك كأنشطة حسية حركية خارجية و التي يمكن ملاحظتها موضوعياو قياسها في إطار نظرية المثيرو الاستجابة وإقصاء الحالات الذهنية الداخلية ، حيث أخذت الدراسات السيكولوجية الحديثة على عاتقها دراسة الحالات الذهبية للفرد ، فأصبحت المعرفة هي الظاهرة السيكولوجية بامتياز ، لأنها خاصة بالذهن إما كنشاط (إنتاج المعرفة واستعمالها) وإما كحالة (بنية المعرفة) فأصبح موضوع على النفس هو المعرفة عوض السلوك،وحيث المعرفة هي تمثل ذهني ذا ت طبيعة رمزية، أي حد ت دا خلي لا يمكن معاينته مباشرة ، بل يمكن الاستدلال عليه و استنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي أو الحس-حركي. كما أنه من الأفكار الأساسية لهذه المدرسة، كون التفاعل بين الفرد و المحيط- خصوصا أثناء التعلم- هو تفاعل متبادل، إذ أن السيكو لوجيا المعرفية هي سيكولوجيا تفاعلية بالأساس،لأ نها تجمع بين بنية للذات و بنية للوا قع في عملية معالجة المعلومات،يحول بموجبها الإ نسان/الفرد المعطيات الخارجية إلى رموز و تمثلا ت ذ هنية،حيث إن الذهن أو المعرفة تتغير بالمحيط و المحيط يتغير بالمعرفة، حيت ليس هناك معارف بدون سياق وا قعي تنتج و تستعمل فيه، وليس هناك محيط دون معا رف تنظمه وتعطيه معنى(تدخل الذات).وعليه، فإن التعلم و النمو، حسب الإصطلاح الكلا سيكي لعلم النفس،أصبح مع

المدرسة المعرفية يسمى با كتساب المعارف،ويتلخص مفهومها للتعلم في:التعلم هو تغير للمعارف عوض تغير السلوك،أ ي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد؛التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات الإ دراك و الفهم والإ ستنبا ط ؛ التعلم لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة(الكم) بل كذلك في تشكيلها و تنظيمها و تشكيلها في بنيا ت (الكيف) من قبيل: الفئة، الخطاطة، النموذج الذهني، النظرية...التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة،لأنها تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد لا حقا؛التعلم هو نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد و المحيط، حيث المعرفة تتكون و تبنى بفضل نشاط الذات ونتيجة لهذا النشاط.(أحرشاو والزاهر2000) .

5-نظريات التعلم المدرسية

نقدم هنا نموذجين من النظريات التي ا شغلت على التعلم المدرسي، وهما نموذج كارول Carol (النموذج الزمني)، ونموذج بلوم (النسق التربوي بدون أخطاء):

- نودج كارول: حيث يرى بأن التعلم يرتبط بنوعين من العوامل الأساسية:

ـ *عوامل ذاتية*: تتصل بذاتية الفرد المتعلم، حيث يدخل إلى تجربة تعلمية وهو مزود بقدرات واستعدادات وخبرات متنوعة، وهذه العوامل تتلخص في (1) القدرة: وهي القدر الذي يحتاجه المتعلم من الزمن ليتعلم شيئا ما في إطار وضعية تعليمية، وغالبا ما تختلف هذه القدرة من تلميذ إلى آخر لارتباطها بمتغيرات أخرى كالخبرة السالفة لكل متعلم... (2) القدرة على فهم عملية التعلم: أي مدى قدرة المتعلم على فهم نوعية المهمة المطلوبة، وطبيعة الوسائل والعمليات اللازمة لإنجاز تلك المهمة. (3) المثابرة Persévérance: وتشير إلى المدى الزمني الذي يريد المتعلم أن يقضيه في التعلم.

ـ *عوامل متصلة بالوضعية الخارجية*:

وتخص المتغيرات التي نظمت على أساسها الوضعية التعليمية التعلمية ، ومنها : (1) الزمان الذي تسمح به الوضعية التعليمية التعلمية ، والذي لاينبغي تجاوزه .(2) نوعية التعليم ، والذي يتضمن الطريقة التي يعمل بها المدرس والتي تقوم على أساس توضيح دقيق للمهمة التعليمة، تنظيم وتسهيل الاتصال المتعلم بالمادة الدراسية بصورة ملائمة ، عرض وتقديم الخطوات الجزئية التي تمكن من إنجاز المهمة التعلمية في شكل مرتب ، التكيف ما أمكن مع مستوى المتعلم ، والاستجابة لحاجاته ومنتظراته ؛ مدى توفر الوسائل والمواد التعليمية الضرورية لإنجاز مهام التعلم .وعلى أساس هذين النوعين من العوامل الذاتية والوضعياتية يفسر كارول مستوى التعلم على النحو التالي :

الزمن الحقيقي (المثابرة + الزمن المتاح فعلا)

* مستوى التعلم = ―――――――――――――――――

الزمن الضروري (القدرة + نوعية التعلم + القدرة على الفهم)

- **نموذج بلوم**: يسمي بلوم هذا النموذج ب " النسق التربوي بدون أخطاء " إذ يعتقد بأن كل نظام تعليمي يتسم بالفعالية القصوى ويعمل على تقليص الأخطاء إلى أقصى حد ممكن، يتيح لجميع المتعلمين الوصول إلى نفس الدرجة من الإنجاز. ويضمن هذا النظام، حسب بلوم، ثلاث متغيرات أساسية تتحكم في درجة التعلم إلى حد كبير، وهي:

1- **خصائص المتعلم**: أي مدى امتلاكه للمكتسبات الأساسية والضرورية التي تجعله قادرا بالفعل على الدخول في تجربة تعلمية جديدة، ومستوى التحفيز الحاصل لدى المتعلم خلال مباشرة هذه التجربة، أي، مدى إقباله واستعداده للعمل.

2- **نوعية التعليم**: وهو متغير يتألف من المستويات التالية: الدليل: ويشير إلى معظم التسهيلات والتوجيهات والإرشادات التي يقدمها المدرس إلى تلاميذه خلال العمل؛ المشاركة: أي قدرة المدرس على إشراك التلاميذ مشاركة فعلية في العمل، سواء من حيث الكثافة أو الشمولية أو العمق؛ التصحيح: أي تصحيح مسار التعلم كلما كان ذلك ضروريا قبل الدخول في أي خطوة جديدة، وتبليغ التلاميذ بالمستوى الحقيقي لإنجازاتهم وبمقدار الثغرات القائمة في مسارهم التعلمي.

3- **نتائج أو مخرجات التعلم**: التي ينبغي أن تكون محددة على شكا إنجازات واضحة ومتفق عليها، كما ينبغي أن تكون متساوية بين كافة أفراد القسم وبدون إستثناءات. (في طرق وتقنيات التعليم 1991)

هكذا، يكون قد ألقينا نظرة موجزة على أهم نظريات التعلم التي يمكن أن تؤطر الفعل التعلمي والتربوي عامة؛ ومن البدا هات التربوية الحديثة، أنه لايمكن أن نقوم بأي فعل تعلمي ـ تعليمي وبأي عملية تربوية بشكل علمي وناجع دون معرفة الخصائص النمائية والسيكولوجية والسوسيولوجية للمستهدف الأول ألا وهو الطفل(ة) أو المراهق(ة). وهذا ما سنحاول التطرق إليه في المحور التالي:

الخصائص النمائية للطفل والمراهق

سنحاول أن نتعرف وبتركيز على الخصائص النمائية الذهنية للطفل مع بياجي وعلى النمو الوجداني للطفل مع فرويد على النمو الاجتماعي للطفل، وسنحاول تقديم هذه الخصائص النمائية في علاقتها مع سن التمدرس لدى الطفل/ة.

* النمو الذهني/ العقلي:

المرحلة النمائية الأولى، وهي مرحلة ما قبل التمدرس والتي تمتد من الميلاد إلى حوالي السن السابعة، وتنقسم إلى مرحلتين جزئيتين هي:

- **المرحلة الحسية الحركية [2-0]**: وتنقسم بدورها إلى ستة أطوار : الطور الأول ، يتميز بسيادة الارتكاسات الفطرية التي تؤدي إلى التدرج في التكيف الابتدائي الاعتباطي مع المحيط ؛ الطور الثاني : تبتدأ فيه الاستجابات الدائرية الابتدائية وهي عبارة عن نشاطات اعتباطية غير قصدية متكررة تنشأ عنها أفعال بسيطة ؛ الطور الثالث : هنا يبدأ نوع من الوعي بالعام الخارجي ، ويبدأ الطفل في معالجة الأشياء واستمرار الاستجابات الدائرية ؛ الطور الرابع : وتظهر فيه سلوكيات القصدية وبداية التناسق بين الخطاطات الأولية كوسائل لبلوغ هدف معين ؛ الطور الخامس : ويبتدأ ما بين الشهر 12 والشهر 18 ، حيث يبدأ الطفل في البحث عن الوسائل والتجارب لبلوغ الأهداف ويتجه نحو الكشف عن العلاقات بين الوسائل والغايات عن طريق الاستجابات السلوكية المتكررة ويبني عدة صيغ سلوكية ؛ الطور السادس : يمتد من الشهر 18 إلى سنتين، وهنا يبدأ الطفل في استعمال رموز ذهنية كتعويض عن أشياء غائبة ، كالمحاكاة ...وعلى العموم ، يتميز ذكاء هذه المرحلة - أي الذكاء الحسي الحركي - بكون نشاطاته لا تتجه إلا إلى الإشباع التطبيقي العملي وليس إلى المعرفة كما هي ، ولا يشتغل هنا الطفل سوى على الوقائع ، ويتميز كذلك ذكاء هذه المرحلة بعمله فقط على الأشياء الموجودة في الحيز البصري أو المدركة حسيا في لحظتها ،أي أن عمله ونشاطه يتجه نحو إشباع الحاجيات اللحظية ، كما نلاحظ غياب التمثلات والصور الذهنية في ذكاء هذه المرحلة ، وفيها لا يستطيع الطفل تأسيس الأشياء كوجود موضوعي ، أي لها ماديتها وجودها المستقل خارج الذات ، بل غالبا ما تعتبر جزء من الذات ومنصهرة معها وتابعة لها .

- **المرحلة القبل - إجرائية:** وتنقسم إلى طورين:

الطور القبل - مفهومي préconceptuel ويمتد من سنتين إلى 4 سنوات، حيث يبدأ الطفل في استثمار قدراته اللغوية المكتسبة وبناء الرموز عن طريق التوظيف الذاتي للصور الذهنية والكلمات

والأشياء توظيفا رمزيا، أي الإحالة على الحدث أو الواقعة موضوع الرمز أو التعويض الرمزي، مثلا، المكنسة قد ترمز إلى الحصان... وفي هذا الطور الطفل لا يستطيع التصنيف ضمن مجموعة، وتفكيره يميل إلى الأنوية، أي التمركز حول الذات. الطور الثاني، هو الطور الحدسي intuitif ويمتد من 4 سنوات إلى 7 سنوات، وفيه يسيطر الإدراك بالحواس ويبدأ الطفل في الوعي بأسباب الوقوع الحدث، لكن غالبا ما يخضع تصوراته إلى نوع من الإيحائية-Animisme، ويمكن للطفل هنا. أن يجري بعض عمليات التصنيف على أسس حسية ويبقى الطفل كذلك، غير قادر على الربط المنطقي وعلى العكس، ويتجه تفكيره نحو بناء المفاهيم بشكل أولي، كمفهوم المجموعة ولكن بصورة حسية.

المرحلة النمائية الثانية، وهي مرحلة التمدرس، وتنقسم إلى مرحلتين أساسيتين: مرحلة التمدرس الأولي [7-12] حيث يسود الذكاء المشخص، ومرحلة التمدرس الثانية [12-17] أي مرحلة العمليات الصورية أو الذكاء المجرد، لنرى كلا من المرحلتين:

- مرحلة العمليات المشخصة أو الذكاء المشخص: هنا نشهد لدى الطفل بداية تشكل الإجراءات المنطقية الرياضة ولكن اعتمادا على معطيات ووسائل حسية، ويبدأ الطفل في تعرف وبلورة خصائص الظواهر والأشياء، ويصبح قادرا على استعمال قابلية العكس (الاحتفاظ)، حيث يمكنه من تشكيل بعض المفاهيم والقيام بالتجمع والتمييز بين الكل والجزء والعلاقة بينهما، وتصبح له القدرة على استخدام منطق التفاضل والسببية (المقارنة.) وعلى إقامة علاقات السلسلة الترتيبية للأشياء على أساس محددات كمية.

- مرحلة العمليات الصورية أو الذكاء المجرد: [11/12-17]: هنا يتحرر الطفل

(المراهق) من معيقات التفكير المشخص لينتقل إلى إدراك المبادئ والنظريات عن طريق اختبار الفرضيات، وتفكير هذه المرحلة يقتضي التحليل المنطقي، إنه تفكير قضوي، أي أن الطفل يصبح قادرا على إجراء عمليات مجردة على العمليات المنطقية (تفكير بين ـ قضوي) كما أن الطفل يصبح قادرا على التحليل التوفيقي، حيث يوفق بين وضعيات وقضايا لتركيب الجديد، والواقع في هذه المرحلة يصبح نسقا افتراضيا.

* جدول يلخص العمليات أو الأنشطة الذهنية الممكنة والقابلة للممارسة من طرف المتعلم حسب كل مرحلة نمائية:

السنوات	نوعية الذكاء	الأنشطة التعليمية	الأنشطة والعمليات الذهبية
من الولادة الى السنة الثالثة 0ـ 2	ذكاء عملي (حسي حركي)	* التدرب على تنسيق أفضل للحواس مع الحركات. * التدرب على إقامة علاقات عملية بين الخيرات العملية والحركات المختلفة. * معالجة يدوية متنوعة للأشياء	مهارات حركية وحسية متنوعة حركات بسيطة، حركات منسقة ومركبة، تكرار خبرات حركية حسية في أوضاع متشابهة (الشيمات)
من السنة الثانية إلى 7/6 2ـ 17/16	ذكاء ماقبل عملياتي لغوي بالأساسي	* كيفية تمثيل العالم الخارجي بواسطة الكلمات والرموز. * فسح المجال للأنشطة الحركية المتنوعة والرفع بالمثل إلى التعبير عنها بصورة دقيقة	التعبير اللغوي على التجارب والخبرات الحركية والحسية. تكوين صورة وتمثلات ذهنية حول العالم. قدرة هائلة على التعلم بواسطة المحاكاة والحدس، اللعب، واللعب الرمزي.
من 7 سنوات إلى 11 /12	ذكاء عملياتي حسي	*بناء المفاهيم المختلفة شريطة أن تكون مستقاة من الوقائع والأشياء الحسية. *بناء العدد ومفهوم المجموعة الرياضية. *تطبيق قواعد ومبادئ وعمليات متنوعة انطلاقا من التأثير حركيا على الأشياء. *إدراك بعض القيم الأخلاقية كالتعاون والعدالة. * إدراك مفاهيم الوزن والحجم والطول والكم، والزمان والمكان.	* عملية التصنيف (تكونت من الأشياء انطلاقا من عناصر تتشابه فيما بينها، إدراك بناء المفاهيم) * عمليات الترتيب (إقامة علاقات عدم التساوي بين الأشياء انطلاقا من عناصر الاختلاف فيما بينها). * تبسيط عمليات القياس المختلفة.
من 12/11 إلى مافوق	ذكاء عملياتي صوري	* ممارسة العمليات المنطقية والرياضة المختلفة في بناء مختلف المعارف سواء بالانطلاق من الأشياء أو من الأفكار والتصورات المجردة. * بناء أوإعادة بناء الانساق والنظريات والمبادئ المجردة	* القدرة على ممارسة التفكير واستنباطي *القدرة على ممارسة التفكير الاستقرائي *ممارسة التفكير على الأشياء والعبارات اللغوية والعلاقات ... *التركيز على بنيات المعارف وعلى كيفية انتظامها في انساق: التحليل والتركيب وإعادة الصياغة من جديد. * تشجيع الإنتاجيات الشخصية.

(في طرق وتقنيات التعليم...)

* النمو الوجداني حسب فرويد:

يولد الطفل حسب فرويد، كتلة من الطاقة الغريزية، ذات الدفاعية القوية ، وهي تتجه نحو البحث عن إرضاء حاجاتها ورغباتها تحقيقا لمبدأ اللذة وتجنبا للأم ، وهذه الطاقة يسمها فرويد اللبيدو Libido والتي تعتبر النواة الطفلية للاشعور الإنساني ، وهي تتمركز طيلة فترة النمو في مناطق الجسد ، وتسمى المناطق الشبقية Les zones érogènes و تتغير حسب التقدم في السن .ولقد قسم فرويد مراحل النمو الوجداني العاطفي (affectif) حسب تطور تموضعات الطاقة الليبدية في مناطق العضوية البيولوجية للطفل والمواقف السلوكية التي تنتج عنها في إطار التفاعل بين الأنا الطفلي والمحيط الاجتماعي . ويمكن أن نقسم المراحل النمائية الوجدانية للطفل. حسب فرويد إلى أربعة مراحل أساسية (تصادف مرحلة ما قبل التمدرس):

- المرحلة الفمية :stade oral وهي تمتد من الميلاد إلى السنة الأولى، وتتميز بتمركز الدوافع اللبيدية في منطقة الفم الذي هو مصدر الغذاء والتعرف والتواصل مع العالم الخارجي. ويعتبر الطفل، في هذه المرحلة، ثدي الأم وباقي العالم الخارجي امتداد لذاته (عدم التمايز) وتعتبر الأم في هذه المرحلة حاسمة في تأثيرها على شخصية الطفل الوجدانية. وتنتهي هذه المرحلة بالفطام.
- المرحلة السادية – الشرجية stade sadique -anal وتمتد من السنة الثانية إلى السنة الثالثة حيث يستقبل الطفل ولأول مرة أخلاقيات سلوك التخلص من الفضلات والتربية على النظافة وتتشكل بذلك النواة الأولى للأنا الأعلى، وتعتبر هنا منطقة الشرج هي المنطقة الشبقية التي من خلالها يستثمر الطفل طاقاته اللبيدية، وقد سميت هذه المرحلة بالسادية لأن الطفل يمارس فيها بعض النزعات السادية تجاه أمه بواسطة عملية التبرز التي قد تسبب مشاكل للأم...
- المرحلة القضيبية :S. phalique وتمتد من السنة الرابعة إلى السنة الخامسة حيث تعتبر هذه المرحلة بداية اكتشاف العضو التناسلي الخاص بالطفل والتعرف على الجنس الآخر ويبدأ الطفل الإدراك الأولي لوظائف هذا العضو مما يدخله في تجارب جنسية استيهامية، وفي هذه المرحلة يعيش الطفل تجربة الإخصاب والتساؤل عن عدم وجود القضيب عند الأنثى، وهذه التجربة هي المدخل الحاسم لانتقال الطفل إلى تجربة الأوديب.

- <u>المرحلة الأوديبية S. oedepien</u> وتبتدئ من حوالي السنة الخامسة أو السادسة إلى السنة السابعة وبعدها أحيانا، هنا يعيش الطفل الذكر صراع امتلاك الأم كموضوع لبيدوي، وامتلاك الأب بالنسبة للأنثى كموضوع رغبة جنسية كذلك، حيث يتم اشتغال وبناء اواليات الثماهي والتقمص التي تحدد السيمات السيكولوجية للهوية الجنسية للذكر والأنثى. وفي هذه المرحلة تتطور الطاقة الليبدية نحو الانفصال عن الجسد الطفلي للتمركز في الخارج (مواضيع خارجية) والنزوع لتبني نماذج جنسية خارجية.

وبعد هذه المرحلة الرابعة من النمو الوجداني للطفل تأتي المرحلة الموالية وهي مرحلة المراهقة التي تصادف مرحلة التمدرس والتي يمكن تقسيمها إلى فترتين:

- <u>فترة التمدرس الأولي:</u> وتمتد من السنة السابعة إلى السنة الثانية عشر، حيث ترى مدرسة التحليل النفسي أن الطفل يأتي إلى المدرسة وهو يحمل مخلفات الصراع الأوديبي، ويعتبر المعلم وخصائص شخصيته وجنسه (ذكر أو أنثى) عاملا حاسما في إخصاب نزوعات الطفل الوجدانية وثمثله للسمات الجنسية لذاته وللجنس الآخر بأبعادها الجنسية والاجتماعية والأخلاقية. وغالبا ما تنتهي هذه المرحلة عند حدود أواخر السنة السابعة لتبدأ مرحلة الكمونPhase de la tence والتيتمتد من أواخر السنة السابعة إلى المراهقة. وتتميز هذه المرحلة بتضاؤل النزوعات الجنسية والدوافع الليبدية، التي ظلت تتفاعل وتعمل طيلة المراحل السابقة، مقابل إعطاء الاهتمام والانسياب من طرف الطفل تجاه الالتزامات العائلية والمدرسية والدينية والسوسيو ثقافية عامة. والطفل، خلال هذه الفترة، يعيش حالة شبه توقف أو وضعية خمود الطاقة الغريزية (Libido) باتجاه تغليب منطق الواقع على منطق الهو (مبدأ اللذة). ويكون الجهاز النفسي خلال هذه المرحلة في وضعية تنظيم وترتيب المكونات الداخلية، التي تستمر في تشكيل القاعدة الأساسية لشخصية مرحلة النضج.
- <u>فترة التمدرس الثانية:</u> وتسمى بمرحلة المراهقة وتمتد من سن 12/11 إلى حوالي سن 17، حيث يرى فرويد بأن الطفل المراهق يصل خلال هذه الفترة (المراهقة) إلى مرحلة نضج التموضعات الغريزية للطاقة الليبدية في علاقتها بالمواضيع الحقيقية. وقد سمى فرويد هذه المحطة النمائية بعتبة النضج الجنسي، إذ يتحول الموضوع الجنسي من البعد الاستيهامي إلى البعد الحقيقي (الواقعي). ويحاول هنا المراهق أن يحقق أكبر قدر ممكن التوازنات بين اندفاعات رغبات الهو والالتزامات الضاغطة للواقع.

(سلسلة التكوين التربوي عدد1 1994)

* مراحل النمو الاجتماعي:

يعرف سيلامي sillamy الوسط الاجتماعي بأنه الحيز الذي تحدث فيه التأثيرات الطبيعية والسوسو-اقتصادية والتربوية، وما يترتب عنها من تفاعلات سيكووجدانية بين الأفراد. ويقسم الدارسون السيرورة التكوينية للأنا الاجتماعي عموما، إلى ثلاث مراحل كبرى:

❖ المرحلة الأولى : مرحلة الطفولة الأولى وتنقسم إلى طورين :الطور الأول ،ويمتد من الولادة إلى السنة الثالثة ويسمى أيضا طور اللاتمايز ،وذلك لعدم تمييز الطفل ذاته وجسمه عن المحيط الخارجي ، وينحصر شعور الطفل هنا في الاحساسات الحشوية والسطحيةالتي تستثيرها المثيرات الموضوعية الخارجية، وأهم الاستجابات الانفعالية للطفل الرضيع خلال هذا الطور تنحصر في البكاء والصراخ كتعبير عن طلب الغذاء أو الراحة الجسمية ، أو في بعض أشكال التعابير الوجهية، كالانتباه ،الابتسام...وخلال السنة الثانية من هذا الطور ،تبدأ الأنا الطفلي في التشكل النفسي، حيث تتسع دائرة التفاعل الاجتماعي لدى الطفل (الأسرة الأخوة...) ؛أما الطور الثاني من هذه المرحلة وهو الطور بناء الأنا الاجتماعي فيبدأ من السنة الثالثة ويمتد إلى حوالي السنة السادسة ، إذ في هذا الطور يعيش الطفل العلاقات الاجتماعية بشكل اختباري عملي ومباشر وهو يحيا حياته الاجتماعية بدون أن يفكر فيها، ولهذا سيكون سلوكه الاجتماعي عبارة عن حالات تكيف خارجية لحظية ومؤقتة ، محدودة بالزمان والمكان والموقف أو الوضعية ..ومن أهم المؤثرات التي تساهم هنا ، في تكوين ردود الفعل الاجتماعي لدى الطفل نجد : المحاكاة أو لعبة التقمص ، حيث يتجه الطفل نحو تقليد وتمثيل أدوار الراشدين، ومن بين عوامل تكون الأنا الاجتماعي للطفل، خلال هذا الطورنجد اللغة ،إذ أنها الأداة التي تمكن الطفل من تمثل وإدراك مواقع وأسس ورموز التواصل البينفردي ،فمن خلال أشكال التواصل اللغوي مع الطفل، .يتجه إلى بناء لحظة الانفصال بين نفسه وبين الآخر من جهة، وبين كلا هذين البعدين والواقع من جهة أخرى .إن طفل السنة الخامسة والسادسة يؤسس إدراكه الاجتماعي الأول لذاته وموقعها ، وللآخرو مواقعه المحتملة ، وللواقع وتجلياته وتمظهراته .

❖ المرحلة الثانية: وتمتد من حوالي السنة السابعة إلى بداية المراهقة، حيث طفل السابعة أو الثامنة ليس لديه إلا تصور مشوش عن القيم العلائقية والمجتمعية، وعن السلوكات والمواقف. ويصبح طفل هذه المرحلة، فعلا أكثر قدرة على ضبط المواقع الاجتماعية والأدوار والسمات السطحية للشخصيات، كما أنه يتمكن من ضبط الإيجابي والسلبي من السلوكات ولكن بدون تحليل منطقي أو تحليل قيمي أخلاقي، إنه مقترن ومرتبط تمثليا بنتائج الفعل وليس بعلل وأسباب الفعل. كما أن الطفل في هذه المرحلة يحكم على المشخص ولايقدر على بناء أو استنباط المجرد كقيمة تحكم الفعل الاجتماعي.

وحوالي سن التاسعة، يبدأ الطفل في عقلنية علاقاته المؤسساتية وضبط حدود سلوكاته تبعا لقيم الأمر

والنهي والعقاب، ويصبح أكثر قدرة على تفضيل القيمة تبعا لمبدأ المعايرة، الذي يؤهله لوعي رمزية أدواره في البيت والمدرسة، ووعي بعض سمات شخصيته، كالجنس والسن في علاقتهما بطقوس وضوابط مجتمع الراشد. وحوالي سن العاشرة أو الحادية عشر يصل الطفل إلى مستوى الضبط والسببية الواقعية والقيمية لبعض السلوكات والمواقف، حسب ما ينبغي أن يكون وليس حسب ما هو كائن.

❖ **المرحلة الثالثة** : وتمتد من السنة الثانية عشر إلى نهاية المراهقة ، حيث يعيش الطفل أزمة المراهقة كنتيجة للتغيرات الفزيولوجية النمائية(والوجدانية) لجسد المراهق، وما تحدثه من تأثيرات على إدراكه لذاته وللمحيط الاجتماعي والموضوعي حوله، فأزمة المراهقة ، حسب فالون Wallon ، ترجع إلى تطور عاملين : عامل بيولوجي مرتبط بالنضج الجنسي والجسدي عامة؛ وعامل إجتماعي يتكون من المواقف التي يفرزها النضج البيولوجي والفزيولوجي على المستوى الاجتماعي عموما والعلائقي خاصة .وفي هذه المرحلة يصبح الطفل كذلك قادرا على تمثل قضايا النسق القيمي المجتمعي على أساس نفي التصور الاعتباطي للموقف أو العلاقة مع الآخروبناء مرجعية تفسيرية أكثر وضوحا ومنطقا على مستوى استقلالية التبرير والتحليل .وفي الأخير ، وكما يرى كولبيوج Kohhberg .نجد أن المراهق يتجه اجتماعيا خلال هذه المرحلة نحو بناء مفهوم الواجب والقيم بربطها بالبعد المؤسسي أو الكوني (سلسلة التكوين التربوي، عدد 1 . 1994)

بعدما رأينا أهم الخصائص النمائية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لشخصية الطفل، والتي تعدمعرفتها ضرورية في أي فعل تربوي أو تعلمي، سنحاول في المحور التالي، معرفة مفهوم الشخصية وأنماط المعارف التي من الممكن أن يتعلمها الطفل خاصة والفرد الإنساني عامة.

الشخصية وأنماط التعلمات

1ـ الشخصية

إن معرفة مفهوم الشخصية (شحصية الكائن الإنساني عامة)، تبقى من الامور الهامة، في ممارستنا التربوية والتعليمية، حيت هناك تلازم ما بين خصائص هذه الشخصية والمواضيع المعرفية المفروض تعلمها عند الفرد. وكما هو معروف فإن الا دبيات النفسية تزخر بعدة تعاريف لمفهوم الشخصية، سنقتصر فقط على ثلاثة مقاربات لمفهوم الشخصية، نعتبر ها شاملة، إلى حد ما:

يعرف Sheldonالشخصية باعتبارها تركيب دينامي لمظاهر فيزيولوجية من جهة، ومظاهر حركية ووجدانية ومعرفية من جهة أخرى [P. Fraise،1976] أما الشخصية حسب جان كلود فييو J. C Filloux فهي تتميزبأربع خصائص أساسية: إنها فريدة من نوعها، هي عبارة عن نظام متكامل، إنها زمنية ترتبط بشخص يعيش تاريخا معينا، وأخيرا، إنها بمثابة متغير وسيط، وليس مجرد ارتباط ميكانيكي
بين المثيراث والاستجابات، حيث تتأكد كأسلوب من خلال وبواسطة التصرف [Filloux، 1980]، أما بالنسبة لـ روبير كانيي Robert M. Gagné فإن الشخصية من حيث تصرفاتها وإنجازاتها تتحدد من خلال خمس قدرات: الإخبار اللفظي، المهارات العقلية،
المواقف، وأخيرا، المهارات الحركية. وإن الشخصية، في آخر تحليل، هي تركيب دينا مي بين عدة مكونات معرفية/ذهنية ووجدانية وحس -حركية (فيزيولوجية)؛ حيت على أي تدخل تربوي تعليمي أن يراعي هذه المعطيات والأبعاد الثلاث في شخصية الفرد الإنساني. وهذا ما سنحاول التطرق إليه من خلال التعرف على المعطيات المعرفية الممكن تعلمها واكتسابهما حسب صنافة بلوم والسيكولوجية المعرفية، ومن خلال التعرف على صنافة الأهداف الوجدانية ل**كراتوول،** وأخيرا التعرف على صناعة الأهداف الحسـ حركية لـ هارو Harrow.

2-أنماط المعارف الممكن تعلمها:

يقدم لنا بلوم مع جماعة من الباحتين الأمريكين، صنافة المجال المعرفي التي تشمل أهم المهارات المعرفية والذهنية، وقد حددث في 6 مهارات ذهنية: *المعرفة/ التذكر*: وهي خاصة بتخزين المعلومات والمعطيات المختلفة وتقييم هذه المهارة تربط بالقدرة على استرجاع تلك المعلومات والمعطيات وتشمل

ثلاثة مقولات جزئية: تذكر المعطيات الخاصة (مصطلحات، أحداث خاصة) تذكر الوسائل والطرق التي تمكن المتعلم من استعمال معطيات خاصة (مقاطع، تصنيفات، مناهج، معايير...).

تذكر المعارف والمعطيات المجردة(مبادئ ، قوانين ، نظريات...)أما المهارة الثانية ، فهي *مهارة الفهم*، وهي مهارة عقلية تمكن المتعلم من معرفة ما يتلقاه من المحيط الخارجي من أفكار ومعلومات وإشارات....وتضم ثلاث مقولات صغرى كذلك وهي : التحويل Transposition ،أي تحويل ما تعلمه المتعلم من صيغته الأصلية إلى صيغة أخرى مماثلة في المعنى ، ثم التأويل، أي استعمال المعارف والمعلومات والمعطيات التي ثم تعلمها في إطار أو تنظيم مخالف للإطار أو التنظيم التي وردت فيها (أي من زاوية نظر جديدة)؛ وأخيرا ، مقولة التعميم Extrapolation وهو الانتقال بنظرية أو مفهوم أو مبدأ من إطارها الأصلي إلى إطارأوسع أو سحبه على معطيات أخرى مخالفة ؛ والمهارة الثلاثة هي *مهارة التطبيق*: وتعني استعمال التصورات المجردة في حالات خاصة وملموسة، ويمكن أن تأخذ هذه التصورات شكل أفكار عامة ، قوانين إجراءات ، مبادئ نظريات ... المهارة الرابعة هي *مهارة التحليل* : وتعني عزل العناصر والأجزاء المكونة لرسالة /معرفة ما ، بحيث تتضح تراتبية الأفكار والعلاقات بين الأفكار، وذلك من أجل توضيح وشرح مضمون الإرسالية المعرفيةو تنظيمها ، وكذلك توضيح واستخراج الأسس التي بنيت عليها ،وتقسم مهارة التحليل إلى ثلاث مقولات جزئية كذلك وهي تتجسد في: البحث عن العناصر التي تكون الرسالة أو الموضوع، البحث عن العلاقات الرابطة بين العناصر، ثم البحث عن المبادئ المنظمة للموضوع ككل ؛ والمهارة الخامسة هي *مهارة التركيب* ، التي تمكن من الجمع والتوليف بين مجموعة من العناصر أو الأجزاء لتشكيل نسق يتسم بالكلية والنظام . وتنقسم بدورها إلى ثلاث مقولات جزئية : إنتاج عمل شخصي، بناء خطة عمل ، اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة ؛ والمهارة السادسة الأخيرة هي *مهارة التقييم* Evaluation التي تمكن من صياغة أحكام حول قيمة المواد و الطرق المستعملة لأجل تحقيق غرض محدد، وهي إما أحكام كيفية أو كمية تحدد مدى تلاؤم الطرق والمواد مع المعايير المحددة ، وتتم عملية التقييم حسب **بلوم** من خلال نوعين من المعايير : معايير داخلية ،وتتم من خلال إصدار أحكام انطلاقا من معايير تنتمي للموضوع نفسه ، ثم هناك معايير خارجية والتي تبني أحكاما انطلاقا من معايير خارجية عن الموضوع .(في طرق وتقنيات التعليم...)

هذه أهم المعارف التي يمكن تعلمها كمهارات حسب بلوم، أما مع **السيكولوجيا المعرفية** سنرى أولا، أهم مميزات المعارف الممكن تعلمها واكتسابها، وثانيا سنرى المعارف التي يمكن اكتسابهما والتي هي ضرورية للأنشطة الذهنية من تفكير وحل المشكلات وتعلم.

إن السيكولوجيا المعرفية تولي اهتماما لأنواع المعارف وبنيتها و وظيفتها ، لذلك فهي تميز بين :المعارف الملموسة والمعارف المجردة (بياجي) وبين المعارف الخاصةو المعارف العامة (Glxzer,Minsky) وبين

المعارف والميتا معارف (Brown-Flavell) وبين المعارف العلمية والمعارف التصورية(Mounoud) ،وبين المعارف الإجرائية والمعارف التصريحية(Anderson Wingard) وبهذا الصدد يمكن اعتبار نموذج **مونو** لاكتساب المعارف، يشكل نموذجا مميزا لكونه يعتبر أن المعرفة لها جانب عملي وجانب صوري ، وهما جانبان متفاعلان ومتزامنان بدرجة متفاوتة.وهو نموذج صالح للتطبيق في حالة النمو والتعلم ، وفي حالة الإشتعال المعرفي وحل المشكلات كذلك ؛ كما أنه على مستوى الإشتغال المعرفي يمكن أن نميز بين المعرفة التصريحية C.dédarative والتي تهتم بالأحداث ، والمعرفة الاجرائية C.Procédurale وهي فعلية أو مهارية Savoir- Faire سواء أكانت حس ـ حركية أو ذهنية ،والتي يكتسبها الإنسان والضرورية لكل الأنشطة الذهنية من تفكير وحل المشكلات وتعلم ...و تتحدد حسب السيكولوجيا المعرفية في ثلاثة أنواع أساسية :

- **العمليات الذهنية** : يعرف بياجي العمليات بأنها أفعال كيفما كان نوعها ، والفعل هنا بمعنى عمل ملموس يحدث أثارا معينة ، ويكون دائما أصله حركيا أو إدراكيا أو حدسيا.أما العمليات الذهبية فهي الأفعال الملموسة التي استدمجها الفرد داخليا وأصبحت ذات طبيعة تمثلية ويوظفها في ميادين مختلفة، فهناك العمليات المنطقية التي تكون الفئات أو العلاقات والعمليات الحسابية والعمليات الهندسية والعمليات الميكانيكية والفزيائية... وقياسا بالأفعال فإن العمليات الذهنية هي عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهذف إلى تحقيق مهمة ما .أما نظرية معالجة المعلومات فتتحدث عن الإجراءات (procédures) عوض العمليات، وتعرف الاجراءات بأنها مجموع العمليات المنظمة فيما بينها والقابلة للتنفيذ في شروط معينة للوصول إلى هذف محدد. ونظرا لتعقد المهام والظروف المحيطة بها فإن الأمر يتطلب القيام بأكثر من عملية وإجراء وتعدد العمليات يتطلب تنظيما وتنسيقا بينها لتكون فعالة. وبهذا المعنى يصبح الإجراء قريبا من مفهوم الاستراتيجية، بل أصبح يستعمل مرادفا لها في السيكولوجية المعرفية الحديثة. والاستراتيجية تختلف نسبيا عن الإجراء وبالضبط في كونها إجراءا واعيا ومراقبا، بخلاف الإجراء الذي يكون آليا وغير مراقب.
- **المفاهيم**: تعرف نلسون(Nelson) المفهوم بكونه معلومة منظمة غير تابعة مباشرة للمدى الإداركي وقابلة للتسمية؛ وحسب هذا التعريف يشكل المفهوم مجموعة من الخصائص التابتة التي تميز شيئا عن الآخر والمجردة التي ترتبط بكلمة معينة. وتتعلق المفاهيم بالأشياء والأحداث والأفعال وحتى بالعلاقات، هذه النوع الأخير (العلاقات) أصعب في تكونها وتعلمها لأنها لاتعرف بخصائص ثابتة، بل بعلاقاتها بمفاهيم أخرى مما يجعلها أكثر تجريدا وتعقيدا من غيرها ويقربها من المفاهيم العلمية (السرعة، الطاقة، الزمان، المكان.)

وقد ارتبطت دراسة المفاهيم في علم النفس بموضوع الفئات التصورية (Catégories conceptuelles) والفئات الطبيعية. والفئة هي صنف يتكون من مجموعة من المعلومات المستقرة والمبنية والممثلة في الخصائص المميزة التي تحدد مدى انتماء عنصر ما لهذه الفئة.

وحسب روش Rosh فإن الفئات أ والأصناف تتلخص في نموذج أ صلي(Prototype) يعتمد مرجعا لتحديد ما إذا كانت حالة خاصة تنتمي أم لالهذه الفئة. كذلك فإن المفاهيم تأخذ شكل خطاطات (shémas) كبنيات لتنظيم الأشياء أو سيناريوهات (script) لتنظيم الأحداث والأفعال. فكل مفهوم يمكن اعتباره في آن واحد فئة وخطاطة. وبحكم ارتباط وتداخل الفئات والخطاطات بشكل تراتيبي فإن المفاهيم هي عبارة عن عقد دلالية داخل شبكة واسعة من الفئات والخطاطات.

- الأنظمة الرمزية: إن المعرفة تحتاج إلى رموز لتمثيلها والتعبير عنها وتكون بمثابة امتداد لها. وبصفة عامة فإن كل نظام معرفي لمعالجة المعلومات المعرفية يحتاج إلى أنظمة رمزية ولايمكن أن يشتغل بدون رموز للتواصل وحل المشكلات. فالأنظمة الرمزية أدوات ضرورية للمعرفة لصياغتها وتصورها وتبليغها للآخرين. وهي إنتاج اجتماعي ثقافي يتوزع إلى عدة أنماط: الرموز الحركية، والرموز الصوتية والرموز الخطية.

فإن المعارف التي يمكن أن يكتسبها الإنسان هي العمليات الذهنية والمفاهيم والأنظمة الرمزية، وكل تحول معرفي يشمل بالضرورة هذه الأنواع الثلاث من المعارف وتبقى العلاقة بينهما وأهمية كل واحدة في هذا التحول موضوع خلاف حسب الاتجاهات النظرية والمقاربات المعرفية. (أحرشاو، الزاهر، مجلة العتوم التربوية والنفسية، العدد الأول 2000)

نظريات بيداغوجية

هنا، سنحاول التطرق إلى بيداغوجيا الأهداف أولا، وذلك كأرضية ضرورية للتمثل المقارن والنقدي، قبل التعرف على بيداغوجيا الكفايات، كبيداغوجيا حديثة أصبحت بديلا لبيداغوجيا الأهداف في بعض الدول بما فيها المغرب كما هو معروف.

I. بيداغوجيا الأهداف:

إذا كانت الأدبيات البيداغوجية الحديثة تعتبر المنهاج التعليمي (Curriculum) خطة تنظيمية شاملة تشكل نسقا تترابط فيه جميع المكونات وتتفاعل فيما بينها بشكل جدلي، يفضي في الأخير إلى تحقيق أغراض العملية التعليمية التعلمية ومقاصدها، فإن مكون الأهداف بإعتبار موقعه ضمن السيرورة المنهاجية، يمثل نقطة بدء توجه كل نشاط تعليمي تعلمي، ومن هنا تأتي أهمية الهدف كمفهوم عقلاني تنظيمي.

- **تعريف الهدف** : ينتمي الهدف في الأصل إلى المعجم العسكري ، حيث يعني حسب معجم روبيرالصغير :" تلك النقطة التي تتجه نحوها العملية العسكرية سواء أكانت هذه العملية استراتيجية أو تاكتيكية " .أما في البيداغوجيا فنجد بعض التعارف ،نذكر منها تعريف **ماجر** Mager الذي يعرف الهدف كمجموعة من السلوكات والانجازات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته.كما نجد بيرزيا Biréza يعتبر الهدف كتخطيط للنوايا البيداغوجية وتحديد لنتائج سيرورة التعليم .أما **الدريج** فيعرف الهدف كسلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتعلمين و هو سلوك قابل لأن يكون موضع ملا حظة و قياس و تقويم.إذن ،إن الهدف البيداغوجي يلعب دورا كبيرا في تحديد السلوك الإنساني وتطويره،وذلك بالانتقال من التعديل العفوي إلى التعديل المنظم، وذلك بعقلنة العمل البيداغوجي من خلال تحديد المحتويات والطرائق والوسائل والتقنيات البيداغوجية وضبط النتائج وتقويمها .

- المرتكزات الأساسية لبيداغوجيا الأهداف:

يمكن اعتبار تيلر Tyler هو أول من وضع اللبنات الأولى لمقاربة الأهداف منذ 1934. ويمكننا تحديد المرتكزات النظرية الأساسية لبيداغوجيا الأهداف فيما يأتي:

✓ الفلسفة البرجمانية: من أبرز ممثلي هذه الفلسفة جون ديوي J. Dewey (1859-1952) وهي فلسفة نفعية وعملية وأداتية (المعرفة كأدات لتحقيق غايات نافعة) وتجريبية (قيمة

التجربة في اكتساب المعرفة). وهذه الفلسفة تتلاءم مع نوع التعليم الذي يريد أن يكون عمليا ونفعيا.

- ✓ التطور الصناعي بالمجتمع الأمريكي: نتيجة للتطور التكنولوجي الهائل للمجتمع الغربي وخاصة الأ مريكي في الميدان الصناعي، حيث تم الإنتقال في ميدان الصناعة والادارة إلى ما يسمى مرحلة العقلانية الكلاسيكية، التي تجلت بالخصوص مع **تايلور** الذي دعا إلى تجزئ عملية الإنتاج إلى وحدات أو مهام صغرى وفق مبدأي الفعالية والإنتاجية. وقد ثم نقل مبدأ التسيير العقلاني والنفعية والمرد ودية وتجزئ العمل إلى المؤسسة المدرسية.
- ✓ النظرية السلوكية في التعليم: من أهم منطلقات هذه النظرية/ المدرسة والتي وظفتها بيداغوجيا الأهداف، نجد التركيز على المظاهر الخارجية للسلوك القابلة للملاحظة والقياس والضبط والاهتمام بالسلوكات الإجرائية والجزئية.

- المبادئ الأساسية لبيداغوجيا الأهداف

قامت بيداغوجيا الأهداف على ثلاثة مبادئ أساسية: العقلنة Rationalisation والأجرأة Opérationalisation والبرمجة Programmation ، فالعقلنة هي تجاوز العفوية والارتجال إلى تبني مقتضيات العقل والمنطق وذلك بالانطلاق من مقدمات معينة للوصول إلى نتائج معينة مع تركيز الضبط الفكري في كل مرحلة من مراحل الإنجاز؛ أما الأجرأة فهي تجزيء العمل إلى عناصر صغيرة تحدد تحديدا إجرائيا، و ذلك من خلال التحديد الدقيق، و الصارم أحيانا لمجموع العناصر المكونة للإنجاز (تحديد المفاهيم والمهام المقصودة ـ الشروط والظروف التي سيتم فيها الفعل ـ معايير التقويم وإصدار الأحكام)؛ أما البرمجة فهي تقوم أساسا على مبدأ العقلنة وتعني بصفة عامة تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز وفق تصور منطقي يقود إلى الهدف .

- أنواع الأهداف ومستوياتها:

لتحديد أنواع الأهداف ومستوياتهم سنعتمد على خطاطة Birzéa وهي الأكثر استعمالا وشيوعا حيث نجده يحدد أنواع ومستويات الأهداف كالتالي أولا الغايات : مضمونها يعبر عن فلسفة التربية وتوجهات السياسة التعلمية، ومصدرها الأحزاب السياسية والقادة السياسيون والهيئات المنتخبة، وتصاغ على شكل مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات وهي تعكس السياسة التربوية بصفة عامة: ثانيا ، المرامي : مضمونها يعبر عن نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي ـ ومصدرها مسير والتعليم من إداريين ومؤطرين، وتصاغ على شكل أهداف البرامج مضمونها أنماط شخصية المتعلم العقلية والوجدانية والمهارية ، ومصدرها المؤطرون و المدرسون ، وصيغتها عبارة عن قدرات ومهارات وتغيرات نريد إحداثها واكتسابها

من طرف المتعلم ، وهي تعبر عن البرامج التعليمية والتوجيهات التربوية؛ رابعا، الهدف الخاص: مضمونه يعبر عن محتوى درس خاص ومصدره هو المدرس ، ويصاغ على الشكل أفعال أو أنشطة يقوم بها المتعلم وترتبط بمحتوى درس معين، وهذه الأهداف الخاصة هي ما يشكل وحدات البرامج وموضوعاته.

كما تجدر الإشارة هنا، إلى أهم المعايير الأساسية المعتمدة في تحديد مجالات الأهداف البيداغوجية، والتي يمكن حصرها في: الاقتصار فقط على الأهداف الواضحة والقابلة للملاحظة والقياس؛ الاقتصار فقط على ما يهم سلوك المتعلم؛ الارتكاز على التقسيم الثلاثي الكلاسيكي للشخصية (المجال العقليـ المعرفي، المجال العاطفي الوجداني، المجال السيكوـ حركي).

- الصياغة الإجرائية للهدف البيداغوجي:

هناك اختلاف في تحديد أسس وشكل الصياغة الإجرائية للهدف البيداغوجي، حيث هناك اتجاه يركز على القدرة، كحمولة أو استعداد، بها يصير الإنجاز ممكنا، وأهم من يمثل هذا الاتجاه نجد عالم النفس جيلفورد J. P Guilford، وهنا اتجاه آخر يعتمد السلوك كأداء خارجي قابل للملاحظة والرصد، ويمثل هذا الاتجاه ماجر R. F. Mager.

غير أن المنظور الدينامي للشخصية يقتضي التفاعل والترابط بين القدرة والسلوك، حيث يمكن التركيز على الفعل الذي يتعين أن يقوم به الفرد، سواء كان فعلا إنجازيا أو فعل حالة يعكس شعورا أو موقفا داخليا.

ويمكن تحديد عناصر الصيانة الإجرائية للهدف البيداغوجي في : وصف السلوك النهائي (تحديد الفعل)،وصف الإنجاز ، وصف ظروف وشروط الإنجاز ، وصف معايير التقويم ، وتعيين المستهدف(المتعلم) .كما أن الهدف الإجرائي لن يكون دقيقا وسليما على مستوى الصياغة إلا إذا ألتزم بشطرين أساسين : الدقة، أي توفر العناصر السالفة بشكل دقيق وواضح غير قابل للتأويل ؛ المنطق: أي أن تكزن الصياغة مقبولة موضوعيا ومنسجمة ومتسقة حيث يمكن اختيار منطق صياغة الهدف الإجرائي من حيث الإمكان والقدرة (قابلية التحقيق) ومن حيث اتساق عناصر الصياغة فيما بينها ،أي أن يسمح كل عنصر بإمكانية تحقيق العناصر الأخرى بصورة يقبلها العقل.

- نقد وتقويم بيداغوجيا الأهداف:

وجهت عدة انتقادات لبيداغوجيا الأهداف ، حيث حاول كل من فيفيان وجيلبر دولاندشير [Deland sheere] أن يجمعا عددا منها وحدداها في 14 مؤاخدة : هناك تبسيط وهمي للأهداف ، أغلب الأهداف يكون تافها وينتمي إلى المراقي والرتب الدنيا ، النجاح في الأداء ليس مرادفا دائما للفهم ، التخصيص يؤدي إلى التعدد والكثرة التشخيص يؤدي إلى التعقيد ، هناك هيمنة على الأنشطة التعلمية الأخرى والتركيز فقط على الأهداف المعرفية، ليست كل الأهداف قابلة لأن تكون صريحة ، العمل التربوي مهدد بخطر المكننة،

لأنستطيع دائما لأن نقوم بشكل صارم ، بعض المدرسون جيدون ولايحددون إجرائيا أهدافهم ، هناك اهتمام بالطريقة أكثر من الاهتمام بالمحتوى ، هناك انفصال بين الأهداف وعدم وجود ، وفي الأخير من الصعوبة بمكان توقع جميع السلوكات .

كما نجد انتقادات مهمة لبيداغوجية الأهداف لبلبل P. pelpel(pelpel 1991) حيث رأى بأن تركيز بيداغوجي الأهداف على المقاربة السلوكية تجعل منها تنحو نحو الجمود والتشكيلة في العملية التعلمية. مما يعرض هذه الأخيرة إلى الاصطناعات (فعل اصطناعي)؛ كما أن التعليم المعتمد على هذه البيداغوجية لايأخذ بعين الاعتبار المتعلم ومطالبه وحاجياته...كما أن هذه المقاربة البيداغوجية تعمل على تهميش كفاءات المدرس وتحد من حريته ومبادراته.

II. بيداغوجية الكفايات:

لقد اعتمدت لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية ثلاث أبعاد للتدخل البيداغوجي، وذلك من أجل بناء وتجديد المنهاج التعليمي للمدرسة المغربية : هناك بعد مقاربة العمل بالكفايات، وبعد التربية على القيم ، وبعد التربية على الاختيار واتخاذ القرار (مقاربة الكفايات في المناهج التربوية خلاف) وما يهمنا حاليا هو الاعتماد الرسمي لمدخل أو مقارب الكفايات في مدرستنا المغربية، وذلك على أنقاض مقاربة بيداغوجيا الأهداف، حيث تتحدد المبررات الرسمية لاعتماد هذا الاختيار البيداغوجي في : الرغبة في الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين لأن الكفايات نظام متكامل من المعارف و الأداءات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعلمية القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية؛ تركيز الأنشطة على المتعلم كفاعل أساسي من خلال اعتبار المتعلم محورا فاعلا لأنه يبني المعرفة ذاتيا، وتوفير شروط التعلم الذاتي ، واعتبار المدرس مسهل لعمليات التعلم الذاتي .وهذه القواعد المعتمدة على التدريس الفعال المرتكز على فعالية المتعلم لم تكم حاضرة في بيداغوجيا الأهداف ،حيث ثم تغيب المتعلم عند هندسة وتخطيط الأهداف التعليمية والتعلمية ، ثم الاهتمام فقط بقياس الرجع التعليمي وإغفال نمو شخصية المتعلم ، وعدم اختيار عدة بيداغوجية مفتوحة وغير مسبقة، وحيث ثم اعتماد مقاييس تقويمية ودعمية مسبقة وكان المدرس هو الفاعل الأساسي والمحوري ، ونتيجة لما سبق جعلت بيداغوجيا الأهداف المتعلم عنصرا سلبيا ومنفعلا ، من خلال تعلم محدود ومشروط، يتميز بخاصية التجزيئية وخاصة الغيرية(بيداغوجيا الكفايات ، مصوغة تكوينية).

وفيما يلي سنحاول إلقاء بعض الأضواء على بيداغوجيا الكفايات. من خلال تقديم بعض التعاريف، كنماذج للكفايات، ثم التعرف على أنواع الكفايات وخصائصها، وبعد ذلك، سنتقدم مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات، ثم سنرى كيف ندرس باعتماد مقاربة الكفايات.

* نماذج من تعريف الكفايات:

حسب مديرية الدراسات والإستراتيجيات التربوية (أنظر مرجع رقم 24) فإن " الكفاية معرفة التعبئة (Savoir mobiliset) ، إنها القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد (معارف ، معرفة الفعل (Savoir Faire) ، خطاطات للتقويم والفعل ، أدوات ، مواقف...) وذلك من أجل مجابهة وضعيات جديدة ومعقدة وبطريقة فعالة ... وتطويرها يتم عبر عملية دمج وثناعم هذه الموارد /المصادر في وضعية معينة،وهذا يتعلم" (عن فليب بيرونو،1996) .أما بيرجيلي (P.gillet) ومركز CEPEC ،فالكفاية هي " نظام /نسق من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية)،التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على المهمة۔ الإشكالية وحدها بنشاط وفعالية (من خلال إنجاز أداء ملائم" (الكفايات في التعليم، الدريج) أما الكفاية، فهي بالنسبة رمانفيل (Romainville) " تفيذ الإدماج الوظيفي للدرايات (Savoirs) والإتقان (Savoir-Faire) وحسن التواصل مع الغير(S.être) بحيث أن الفرد في مواجهة لمجموعة من الوضعيات ،فإن الكفاية تمكنه من التكيف ،ومن خلال المشاكل ،كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل" (عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات...) أما برنارري B.Rey ، فيري بأنه هناك ثلاث طرق في التفكير في الكفايات : هناك المقاربة السلوكية وهي مقاربة موضوعية مستلهمة من رغبة علمية أو ببساطة من الحاجة لأى شرح الأهداف البيداغوجية ، وهنا نعرف الكفاية بواسطة السلوكات ، على أنها الكفاية ـ السلوك"، وهناك المقاربة الوظيفية :حيث إذا أردنا أن نعطي للكفايات معناها التصرفي ، يجب أن تحال الكفاية إلى غايتها التقنو۔ إجتماعية .ومن هنا سنضطر إلى تعريفها بوظيفتها وعلى أنها " الكفاية الوظيفية" وهناك المقاربة التي تعتمد على المنظور التشومسكي ،إذا أرادنا أن نضمن في مفهوم الكفاية تلك القدرة التي للإنسان على مواءمة تصرفاته وأقواله مع الوضعيات اللانهائية ،غير المسبوقة، مثل الكفاية اللسانية التي وصفها تشومسكي يجب أن نعرفها كقوة على إحداث مواءمات للتصرف ، أي : أنها الكفاية كقوة للدراية(الكفاية كقوة توليدية أو«كمعلم للدراية» Science de l'escient) (اللحية، شرياط، ما هي الكفايات...).كما أن محمد الدريج، وجد بأن الكفايات تتراجع بين الفهم السلوكي(البيهافيوري) كأنشطة قابلة

للملاحظة و القياس.. (نموذج بيداغوجيا الأهداف، المجال الثاني من الأهداف)من جهة، وبين الفهم الذهني. المعرفي(cognitiviste)، حيث الكفاية كإمكانية وكاستعداد داخلي ذهني غير مرئي، من طبيعة ذاتية وشخصية... إذ تتطلب لكي تتجسد وتظهر عددا من الإنجازات(الدريج، الكفايات في التعليم).

- خصائص الكفايات:

أهم خصائص الكفايات حسب(CEPEC مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد)تتلخص في كونها: محطة نهائية (Terminale) لسلك دراسي أو لمرحلة أو لتكوين ، إنها شاملة (Globale) و مدمجة (Integratrice)،أي تقتضي اكتساب تعلمات في المجالات الثلاث(المعرفية و الوجدانية واكس- حركية)، كما أنه يمكن حصرها و تقويمها انطلاقا من سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما، و ذلك من خلال مؤشرات و معايير التقويم (الدريج، الكفايات في التعليم). أما بالنسبة لكزافيي ر وجرس (Xavier Rogers)فإن الكفايات يمكن تحديدها في خمسة مميزات أساسية : خاصية الحشد لمجموعة من الموارد المدمجة، خاصية الغائية، خاصية قابلية التقويم(بيداغوجيا الكفايات، مصوغة تكوينية)

- أنواع الكفايات:

يمكن تحديد أنواع الكفايات في: الكفايات النوعية(Compétences spécifiques): وهي مرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين؛ الكفايات المستعرضة أو الممتدة) (C. Transversales: وهي الكفاية العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها في مجالات عدة أو مواد مختلفة. وإن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان ولذلك تسمى كفايات قصوى أو ختامية، لأنها أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد.(بيداغوجيا الكفايات مصوغة تكوينية). كما يمكن تعريف الكفايات الممتدة، حسب الدريج، بأنها اتجاهات وخطوات عقلية ومنهاجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية وتكتسب وتوظف خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات(الدريج، الكفايات في التعليم) . كما نجد الكفايات الدنيا، وهي حسب دولاندشير، القدرة على القيام بمهمة ما بشكل ملائم ومقبول، وذلك قصد تحقيق المساواة ومحاربة الفشل، كحد أدنى من الكفايات المقبولة. ويقدم لنا الدريج، بعض الأمثلة التي

تخص الكفايات النوعية والكفايات المستعرضة أو الممتدة. مثلا، في مجال تعلم اللغة العربية، في مستوى التعليم الابتدائي:

الكفايات النوعية أو الخاصة المستهدفة: القدرة على قراءة رسالة؛ القدرة على قراءة صحيفة يومية؛ القدرة على استخدام القاموس؛ القدرة على كتابة رسالة؛ القدرة على كتابة مقالة صغيرة؛ الميل التلقائي نحو المطالعة؛ فهم الكلمات في سياقها اللغوي؛ الإلمام بمبادئ الخط... أما الكفايات الممتدة أو المستعرضة المستهدفة؛ فيمكن أن تتلخص في: القدرة على التحليل؛ القدرة على التركيب؛ القدرة على التقويم الذاتي؛ القدرة على التركيز و الانتباه؛ القدرة على الانضباط و احترام القواعد؛ الاندماج في مجموعة عمل و اكتساب روح العمل الجماعي؛ معرفة الحقوق و الواجبات؛ القدرة على الحوار و اتخاذ المبادرة... (الدريج، الكفايات في التعليم).

كما تجدر الإشارة هنا، إلى أن وزارة التربية الوطنية، في إطار الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، والمتضمنة في الكتاب الأبيض، اعتمدت على بنية من الكفايات، منها ما هو مرتبط بتنمية الذات، ومنها ما هو قابل للاستثمار في التحول الاجتماعي، وما هو قابل للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية؛ ومن ثم حددت خمسة أنواع من الكفايات التي يجب العمل على اكتسابها وتنميتها وتطويرها. وهي على التوالي:

الكفايات الاستراتيجية: وتستوجب معرفة الذات، والتموقع في الزمان والمكان، والتموقع بالنسبة للأخر وبالنسبة للمؤسسات الاجتماعية والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة، وتعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

الكفايات التواصلية: التي يجب أن تؤدي إلى إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية، والتمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية، والتمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، العلمي، الفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محبط المجتمع والبيئة.

الكفايات المنهجية: وتستهدف إكساب المتعلم منهجية للتفكير وتطوير مد ارجه العقلية، ومنهجية للعمل في الفصل وخارجه، ومنهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه، الشخصية.

الكفايات الثقافية: وتشتمل على شق رمزي يرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساسا ته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم، وتشتمل (الكفايات الثقافية) على شق موسوعي مرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

و أخيرا الكفايات التكنولوجية: حيث أن تنميتها تعتمد على القدرة على رسم و تصور و إبداع و إنتاج المنتجات التقنية، و التمكن من تقنيات التحليل و التقدير و المعايرة و القياس و تقنيات و معايير مراقبة الجودة و التقنيات المرتبطة بالتوقعات و الاستشراف، و التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات و تكييفها مع الحاجيات الجديدة و المتطلبات المتجددة، و استدماج أخلاقيات المهن و الحرف و الأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي و التكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية و الحضارية و قيم المواطنة و قيم حقوق الإنسان و مبادئها الكونية (الكتاب الأبيض، الجزء الأول).

كما نجد بأن الوزارة قد اعتمدت على أربعة أنواع من الكفايات المهنية يجب على المدرسين اكتسابها و تنميتها، خصوصا أثناء تكوينهم (أو خلال عملهم الميداني)، و هي: الكفايات المرتبطة بأسس مهنة التدريس: بحيث على المدرس أن يتدخل بصفته مسؤولا عن تبليغ إرث معرفي و ثقافي و ناقدا يتصرف في تأويل عناصر المعرفة أو الثقافة في مزاولة مهمة التدريس، و أن يتواصل بوضوح و بدون أخطاء بلغة التدريس شفويا و كتابيا في مختلف المجالات و الظروف المرتبطة بمهمة التدريس؛ الكفايات المرتبطة بالفعل البيداغوجي المحض: إذ يجب على المدرس أن يحد الوضعيات التعليمية التعلمية الملائمة للمضامين موضوع التعلم حسب – و التلاميذ و الكفايات المهنية المراد تنميتها لديهم، و أن يقيم تدرج التعلم و مستوى مكتسبات المتعلمين في المضامين موضوع التعلم، و أن يخطط و ينظم كيفية توظيف القسم و يراقبها بهدف تيسير التعلم و التنشئة الاجتماعية للمتعلمين؛ الكفايات المرتبطة بالفضاء المدرسي و

المحيط الاجتماعي للعمل البيداغوجي: حيث على المدرس أن يكيف مختلف تدخلا ته لحاجات و خاصيات المتعلمين الذين يلاقون صعوبات في التعلم أو في الاندماج أو الذين تظهر عليهم إعاقة معينة، و أن يدمج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال بهدف إعداد أو تأطير الوضعيات التعليمية التعلمية و تدبير التدريس و التنمية المهنية، و أن يتعاون مع مجموع أطر مؤسسته و مع الآباء و الأمهات و أولياء التلاميذ و مختلف الشركاء الاجتماعيين و مع المتعلمين من أجل تحقيق الأهداف التربوية لمؤسسته، و أن يعمل مع أعضاء الفريق لمؤسسته على تحقيق العمليات التي تمكن من تنمية و تقييم الكفايات المهنية المخطط لها حسب المتعلمين المعنيين؟ وأخيرا، الكفايات المهنية المرتبطة بالهوية المهنية للمدرس وأخلاقيات المهنة: حيث يجب على المدرس أن يندمج في سيرورة فردية وجماعية للتنمية المهنية، وأن يزاول مهامه بمسؤولية مع الالتزام باحترام أخلاقيات مهنة التدريس (مقاربة الكفايات...خلاف)

مستويات المقارنة	المقاربة بالأهداف	مقارنة التعليم/ التعلم باعتماد مداخل الكفايات
مفهوم الكفايات	قدرة مكتسبة باعتبارها سلسلة من الاستجابات لمنبهات محددة. إذن فحصول كفاية في مادة معينة، كالرسم أو اللغة ... يرجع إ لى مفعول التأ ثيرات الخارجية.	الكفاية ملكة تجنيد الموارد المعرفية (معارف+ قدرات+ مهارات...) لحل مشكلة معينة، في وضعيات مختلفة. إذن فهي سلوكيات إرادية يتم التعبير عنها بأنشطة قابلة للملاحظة لكنها متنوعة ومندمجة في عمل مفيد.
نوع التخطيط	متمركز حول البرامج الدراسية	يوازن بين دور المدرس ودور المتعلم وتفاعلهما مع البرنامج
معيار صياغة الأهداف الإجرائية	معيار الإنجاز ز: وصف وتحديد أفعال سلوكية آنية وعاجلة وجزئية مع تحديد شروط إ نجازها والحد الأدنى للنجاح	معيار القدرة والكفاية: وصف وتحديد ما ينبغي على المتعلم، عمله وإنجازه لحل مشكلة الكفاية؛ هي وسيلة لتحقيق أ هداف تتميز ب: الديمومة، الشمولية والتحويل والتعميم. لذلك على المدرس أن يحدد في الصياغة، لإنجاز المعايير.
تنظيم وتقديم المحتويات	عبارة عن مفاهيم متدرجة ومتصلة، تقدم مجزأة ومرتبة وفق تسلسل خطى ومرتبط بوضعية تعليمية محددة مسبقا(التنميط والتطابق)	تنظيم محتويات البرامج وفق التداخل بين المواد. إن هذا المبدأ يفرض على المدرس(ة)اعتماد منطق حل المشكلات وإنجاز المهام. تجعل المتعلم في وضعيات تدفعه إلى تجنيد إرثه المعرفي لحل مشكلة ومرتبطة بسياقات جديدة ومتنوعة(كفايات ممتدة).
الطرائق والوسائل التعليمية	الطريقة سواء كانت حوارا أو مهام... يغلب عليها الطابع التوجيهي. أما الوسائل فهي مختارة ومحددة من طرف المدرس فقط.	طرائق متنوعة، مرنة ومتفتحة، تستهدف تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها، طرائق تحتاج إلى وسائل متنوعة يشارك في اختيارها المدرس والمتعلم ومن أهم هذه الطرائق نجد ظرفية حل المشكلات وطرقية المشروع. نجاعة وفعالية الطرق تقاس بمدى تحقيق أو تطوير الكفاية المستهدفة.

أدوار المدرس وكفاياته	التوجيه المعتمد على التدخلات المباشرة والمستمرة والمقننة سلفا، اعتمادا على تعاقد بيداغوجي يلزم المدرس بالإعلان عن أهداف الدرس والمتعلمين ببلوغها. أما أهم الكفايات التي يتوفر عليها، فتتمثل في الكفايات التقنية التي تطغى على باقي الكفايات الأخرى.	يلعب دور الوسيط والمدرب والمرشد والفاعل المنشط والمتعاون مع جماعة القسم... انطلاقا من تعاقد مرن في بنوده التي تجعل كلا من المدرس (ة) والمتعلم(ة) مسؤولين عن مهامهما. أما على مستوى الكفايات فإن المدرس يجند بشكل متوازن بين مجموعة من الكفايات أهمها: - كفاية في الهندسة البيداغوجية. - القدرة على ملاحظة وتنشيط وضبط تعلمات المتعلمين. - معرفة بناء وتدبير وضعيات مشكلات. - معرفة تقويم كفايات في طريق البناء.
أدوار المدرس الكفء	بلوغ أهداف باعتبارها تعلمات لكنها مجزأة ومنفصلة والتلميذ الكفء هو الذي يتحكم فيها بعد نهاية الوضعية.	* المتعلم ملزم ومنخرط ومشارك في تعلمات، ومتعاون في الجهد الجماعي. * التلميذ الكفء هو الذي يجند قدراته وإرثه المعرفي للنجاح داخل المدرسة وخارجها.
التقويم و الدعم	التقويم، كيفما كان نوعه، يبنى على مدى نجاح المطابقة بين الهدف والنتيجة السلوكية للتعلم. والكلام ذاته ينطبق على الدعم.	التقويم، كيفما كان نوعه، يبنى على عملية تخصيص الكفايات والقدرات والمهارات المستهدفة في التدريس، من أجل المقارنة بين مستوى الكفاية قبل التعلم وبعد التعلم، مرورا بتتبع اكتساب الكفاية أثناء التعلم.
نموذج التدريس	تدريس هادف ومغلق....	- تدريس هادف متفتح ومنصف. - تربية البحث والاكتشاف والجدة......

- كيف ندرس حسب المقاربة بالكفايات؟

هذا التساؤل حاول د. عبد اللطيف الفارابي الإجابة عنه في مساهمته القيمة: ″ المقاربة بالكفايات: المفاهيم والممارسات" (الفارابي، الصباح)، حيث بالانطلاق من تعريف الكفاية ك «بيات مندمجة يبنيها المتعلم ويشيدها بواسطة تفاعله وجهده، والتي تجعله يشغل تعلما ته كي يقوم بالمهام التي تتطلبها وضعيات/ مشكل مطروحة عليه.».

يرى الفارابي بأن نموذج التدريس بالكفايات يستند على المفاهيم التالية: مفهوم البنية الاندماجية: والتي تعني اندماج المحتويات والمعرفة وعدم تجزيئها؛ مفهوم النشاط: حيث أن بناء الكفاية عبارة عن أنشطة تعليمية تعلمية منفتحة على المتعلم؛ مفهوم المهمة: إذ التعلم يتمحور حول أنشطة ومهام ينجزها المتعلم؛

مفهوم الوضعية: أي موضعة المتعلم خلال التقويم في وضعيات ينجز فيها عملا. ولتفعيل هذه المفاهيم ثم اعتماد مفهوم محوري ألا وهو مفهوم الوضعيات -المشكل (سنتطرق إليه لاحقا). والكفاية، يقول الفارابي، تستند إلى مبادئ عامة (كتلك السابقة) والتي تقوم على مشاركة المتعلم بفعالية في بناء الكفايات من خلال تفاعله مع موضوع المعرفة والمحيط. ولبلورة هذا الموقف البنائي، نجعل المتعلم يقطع مسارا ذا محطات ثلاث: الأولى: محطة يستخدم فيها تعلما ته وتمثلا ته السابقة لفهم وضعية مشكل ومعالجتها.

الثانية: يكتسب فيها تعلمات جديدة من خلال الفعل الذي يقوم به.

الثالثة: يشغل فيها تلك التعلمات في وضعيات ذات علاقة بمحيطه، و من الأحسن أن تكون تلك الوضعيات وضعيات اندماجية، حيث يمكن للمدرس أن يخطط لوضعيته الاندماجية (حسب كزافيي روجرز) على الشكل الآتي: تحديد الكفاية المستهدفة؛ التمييز من خلالها نوع التعلمات المحتاجة للتحكم في الكفاية (أهداف نوعية تترجم الكفاية)؛ اختيار الوضعية الاندماجية التي ستمكن التلاميذ من الإدماج بين تلك التعلمات كل مشكل مرتبط بالكفاية؛ تحديد المقتضيات العملية التي ستمكن المتعلم من أداء المهام الموكلة إليه أو إنجاز الأنشطة المقررة (طريقة التعلم، مهام المدرس، الوسائل المساعدة)؛ و أخيرا، اقتراح وضعيات اندماجية لتقويم كيفية اندماج التعلمات.

بعض متغيرات فعل التدريس	التدريس بالأهداف	التدريس بالكفايات
التعلم	**متمركز أساسا على المعارف**	**متمركز أساسا على المهارات والقدرات**
	التحديد الدقيق والإجرائي لأهداف التعلم	**تعلم شمولي بواسطة أهداف نوعية إلى عامة**
	تجزئ التعلم (أهداف غير مندمجة)	**تعلم مندمج (معاريف، مهارات، مواقف..)**
	تعلم بمرجعية علم النفس السلوكي	**تعلم بمرجعية علم النفس المعرفي - التكويني**
	تعلم عبر تمارين نظرية	**تعلم بواسطة أنشطة تطبيقية**
التلميذ	**يلاحظ بسهولة النتائج المتوخاة**	**يلاحظ بصعوبة النتائج المتوخاة**
	إثارة بتحفيز خارج	**إثارة بتحفيز داخلي**
	متمركز على أنشطة تؤمن التعلم	**متمركز على المبادرة التي تولد تخوفات في بداية التعلم**
التعليم	**تعليم إلقائي ثم تنشيط**	**تعليم تفاعلي متمركز حول التقويم التكويني**
	مقاربة تحليلية	**مقاربة شمولية نسقية**
	تخطيط الأنشطة حسب المحتويات والأهداف	**تخطيط الأنشطة حسب الكفايات ثم حسب المحتويات**
التقويم	**تقويم سهل نسبيا**	**تقويم متشدد نسبيا**
	قياس موضوعي	**قياس نسبي يتضمن أحكام قيمة**
	تقاطع بين أهداف التدريس وأهداف التقويم	**البحث عن اندماج التعليم والتعلم والتقويم**
	تقويم بواسطة الأسئلة وأحيانا بواسطة مشاريع	**تقويم عبر مهام مندمجة**
	تقويم كمي	**تقويم كيفي**
	البحث عن صلاحية المحتوى باعتبار مجموع وحداته	**اختيار عناصر المحتوي والبحث عن اندماج الكفايات**
	سهولة قياس صدق النتائج	**صعوبة قياس صدق النتائج**
	يعطي نتائج حسب الأهداف	**يعطي نتائج حسب درجة التحكم في الكفايات واستراتيجيات التعلم.**

أساليب التدريس بالأهداف والكفايات

والآن سنتطرق إلى بعض المفاهيم والمقاربات البيداغوجية التي توظف في إطار بيداغوجيا الكفايات وتعتبر ضرورية لتفعيل وتحقيق وظائفها وأهدافها البيداغوجية المرتقبة؛ ومنها على الخصوص مفهوم الوضعية المسألة/ المشكل، البيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا المشروع.

الوضعية ــ المسألة

بصفة عامة، لجعل المتعلم يكتسب و ينمي و يوظف كفايات معينة، يجب وضعه في وضعية تعليمية-تعلمية، يمكن أن يصطلح عليها بالوضعية الديداكتيكية، وهي حسب بروسو، عبارة عن « مجموعة الشروط و العلاقات التي تؤسس شكلا صريحا أو ضمنيا بين متعلم أو جماعة من المتعلمين و الوسط المدرسي الذي تندرج فيه (أيضا وسائل و أدوات) و نظام تربوي (يتضمن المدرس) لكي يكتسب المتعلمون معارف مبنية أو في طور البناء» (Brousseau, 1982)؛ كما يمكن أن يصطلح عليها بالوضعية التعليمية (Situation d'Apprentissage)، و يقصد بها حسب لييف:Lief « مجموعة من الظروف يوجد فيها الفرد، و تفرض عليه إقامة علاقات محددة و مضبوطة، مجردة و ملموسة، مع الجماعة و البيئة التي يعيش و يتحرك فيها. » كما يمكن أن يقصد بها، وجود المتعلم في مجال يعده سيكولوجيا وماديا للتعلم، أي وجوده ضمن مجموعة من المعطيات الذاتية (الشخصية) والاجتماعية والمدرسية التي لها علاقة بالكفاية المراد تحقيقها. و يمكن ترجمة الوضعية التعليمية و تحليلها إلى مجموعة من المركبات المرتبطة فيما بينها، و على الخصوص: العامل الذاتي للمتعلم: خصوصياته و حاجياته السيكولوجية و الاجتماعية...؛ العامل الديداكتيكي: و يعني الجوانب التي تيسر التعلم (الأدوات التعلمية، المقاربات البيداغوجية، المحتويات و الأنشطة...)؛ ثم العامل التواصلي: و يرتبط بالعامل السابق، و يدخل ضمن الطرائق التشاركية، دينامية الجماعات... و ترتبط الوضعية التعلمية بما يصطلح عليه « استراتيجية التعليم/ التعلم » و التي تعني عامة تنظيم التعلم و تخطيطه وفق التالي: الكفاية المراد تحقيقها و مراعاة حاجات المتعلم و مكتسباته (بيداغوجيا الكفايات، مصوغة تكوينية). ومن

بين الوضعيات التعلمية والديداكتيكية الأكثر ملائمة للمقاربة بالكفايات، نجد الوضعية ـ المسألة/ المشكلة (Situation -Problème)، وهي حسب دوكيتيل وروجرز «مجموعة من المعلومات التي ينبغي تمفصلها والربط بينها للقيام بمهمة في سياق معين» (بيداغوجيا الكفايات، مصوغة تكوينية)؛ وهي كذلك «... وضعية ملموسة، تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي ويواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها.»

(غريب، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة). ويحدد غريب، في المرجع المشار إليه، خصائص الوضعية ـ المشكل (المسألة) في ثمان نقط أساسية: تعد المشكلة (المسألة) الجيدة، ذات خصوصية ومن طراز الوضعيات التي تحدد مجال فعل الكفاية؛ تشكل بالنسبة للتلميذ مشكلا حقيقيا، بالمعنى الذي لا يكون فيه الحل بديهيا، ولا يختزل في حدود تطبيق غور يتم ما.

تحدد الوضعية ـ المشكل وفق المستوى المعرفي للتلميذ (ضمن زاوية أقرب لاكتسابات التلاميذ)؛ تقدم الوضعية ـ المشكل مهمة يكون التلميذ في مستوى إدراكها كتحد مهم؛ تشكل فرصة يثري فيها التلميذ خبراته؛ تتشابه الوضعية ـ المشكل مع وضعية حقيقية، أي مع وضعية يمكن أن يواجهها الأفراد خارج المدرسة، ضمن إطار الحياة المهنية أو الحياة الخاصة؛ تتطلب معارف وإتقانات (Savoir -Faire) تساهم في تكوين الكفاية؛ وأخيرا، توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من طرف التلميذ. كما نجد أستولفي Astolfi يحدد عشر خصائص للوضعية المسألة، نذكرها باختزال شديد في كونها: منظمة حول تجاوز عائق / ; Obstacle هي عبارة عن وضعية مشخصة (Concrète)؛ تشكل لغزا يجب حله؛ يجب عدم التوفر على عناصر الحل منذ البداية؛ تحدث مقاومة حقيقية لدى المتعلم؛ يجب أن تكون في متناول المتعلمين؛ تساعد على استشراف النتائج و التعبير الجماعي عليها يأتي بعد البحث عن الحل؛ تحدث مرافعة عملية Débat Scientifique و صراعا سوسيوـ معرفيا؛ قبول و إقرار الحل لا يأتي خارجيا من طرف المدرس و لكن يأتي كنتيجة لبنينة الوضعية نفسها؛ و أخيرا، فإن إعادة اختبار الطرق المستعملة، تشكل فرصة للوعي بالاستراتيجيات الميثاـ معرفية المستعملة و ترسيخها لإعادة استعمالها في وضعيات أخرى.

(Perspective Pédagogique، ...n°24) ويمكن تحليل مراحل إنجاز درس متمركز حول وضعية مسألة في أربعة مراحل أساسية:

-مرحلة وضعية الانطلاق: ويتم فيها الإعداد المادي وطرح وتوضيح الوضعية ـ المسالة، وتحديد زمن وظروف العمل المناسبين.

-مرحلة البحث عن الحلول: حيث يجب تنظيم اقتراحات وافتراضات المتعلمين.

-مرحلة الاستثمار: إذ يتم تقويم ما توصل إليه المتعلمين من خلال تحليل ومناقشة أجوبتهم.

-وأخيرا مرحلة الاستنتاج: حيث تقدم خلاصة النتائج (الملائمة) المتوصل إليها.

وللتعرف على مراحل وتدبير الوضعية ـ المسألة، يمكن الاستئناس **بالنموذجين التاليين**:

مراحل وتدبير الوضعية ـ المسألة: Phases et gestion d’une situation problème

المراحل	دور المتعلم(ة)	دور المدرس (ة)
الأولى	• الاندماج في العمل الجماعي • مناقشة المعطيات مع أفراد مجموعته • لفهمها واكتساب طرق العمل بها.	• اختيارها وتهيئها ذهنيا وماديا • تنظيم فضاء القسم • طرحها وتوضيحها للمتعلمين • إ دماج المتعلمين في فهم ما هو مطلوب منهم • تحديد مدة الإنجاز
الثانية	• البحث عما هو مطلوب، وتوظيف المعارف القبلية لبناء المعرفة الرياضية الجديدة أو التقنية الجديدة أو اكتساب استراتيجيات جديدة.	• تنظيم العمل داخل المجموعات • حث المتعلمين على فهم ما هو مطلوب منهم • دفعهم إلى طرح أسئلة للحصول على المزيد من المعلومات
الثالثة	• عرض المعطيات الخاصة بكل مجموعة من جماعة القسم. (mise en commun) • التمكن من بناء المعارف والتقنيات	• تتبع اقتراح مختلف المجموعات • طلب توضيحات حول ما توصل إليه المتعلمون • مأسسة المفهوم الرياضياتى • تشخيص الثغرات
الرابعة	• التمكن من بناء معارف وتقنيات رياضياتية وإعادة بناء من أ جل التحكم فيها. • التمييز بين المعارف والمهارات التي أصبحت مدركة وبين تلك التي يتم إدراكها بعد.	• ضبط مسار التعليم • المساهمة في ترشيد التعليم • اختيار أدوات تقويمية ناجعة • ربط الأنشطة المقدمة بأ دوات تقويمية قصد استجلاء الصعوبات وتصنيفها لمعالجتها خلال الدعم حسب نوعيتها: محدودة، عابرة، أو تشكل عائقا وتستدعى تدخلا خاصا لمعالجتها وتصحيح مسار التعليم بها.

(عن مصوغة تكوينية لأكاديمية جهة الغرب شرا ردة بنى حسن -المغرب)

نموذج جدادة عملية لدرس بالوضعية -المشكلة

- **المستوى:** الثانية ابتدائي.
- **المادة:** النشاط العلمي (فيزياء).
- **الموضوع:** الصوت.
- **الحصة:** 1.
- **الوسائل:** علبة أ حدية فارغة -وتر -طبل -رمل

الكفاية النوعية: تعرف المتعلم كيفية حدوث الصوت.

سيرورة الدرس		القدرات	الأنشطة	معايير التقويم
المحيطة	1-تشخيص. 2-طرح المشكلة.	التذكر+ التطبيق الاستماع -التعرف -الاكتشاف.	أسئلة لتقويم المكتسبات السابقة إ حدات صوت: دق الباب. ماذا تسمعون؟ عرض المشكلة: كيف تحدث الأصوات؟	يجيب المتعلمون عن الأسئلة المطروحة. يجيب المتعلمون أجوبة مختلفة
الديدكة	3-الفرضيات 4-الحل / الحلول	الملاحظة – الحدس -التحليل الملاحظة – التحليل – التركيب الحدس – التعليل...	بعد الاستماع إلى أ أجوبة / فرضيات المتعلمين نقترح التجربة التالية: تقديم العلبة الموسيقية (علبة وشريط مطاطي يحزم عليها) ويقسم المتعلمون إلى مجموعا ت لكل منها علبتها الصوتية... يستنتجون أن اهتزاز الوتر يصاحبه صوت وتوقفه، بصاحبه توقف الصوت. يبينو كيف يحدث نتيجة الصوت؟ ← يحدث نتيجة اهتزاز الوتر الأجسام	إجابات المتعلمين مستعملين المفاهيم اللازمة: اهتزاز -وتر - حدوث الصوت... الإجابة عن السؤال.
الموبلة	5-تفعيل التعلمات	التطبيق – التعميم -التقويم	تقديم صورة كمان وطبل ومطالبة المتعلمين بتحديد الجزء الذي يهتز ويحدث الصوت.	إجابة المتعلمين عن المشكلة المطروحة

(ميلود التورى: " من درس الأهداف إلى درس الكفايات")

وفي إطار إغناء معلوماتنا حول بناء درس يتمركز حول مقاربة الوضعية ـ المسألة / المشكلة، يمكننا الاستعانة بأدبيات بيداغوجيا حل المشكلات، حيث، وكما يقول عبد الكريم غريب، تعتبر من الأساليب الملائمة لعملية تكوين الكفايات، خاصة وأن أسلوب حل المشكلات يتأسس على فلسفة تسعى إلى تحقيق أعلى درجة من تكيف الفرد مع محيطه، وهو نفس المسعى الذي تنشده الكفايات. وتقوم بيداغوجيا حل المشكلات، ودائما حسب غريب، على تصور للفعل التعليمي ـ التعلمي من خلال المبادئ التالية: الانطلاق من الحوافز الداخلية للتلاميذ والاستجابة لحاجاتهم؛ الاعتماد على الجهد الشخصي للتلاميذ في التعلم الذاتي؛ والتركيز على روح البحث والاكتشاف والنقد والتعاون. كما حدد غريب الخطوات الأساسية لطريقة حل المشكلات في أربع: طرح وصياغة المشكلة (الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة)؛ طرح فرضيات (إجابة مؤقتة على المشكلة)؛ التحقق من صحة الفرضيات (إنجاز تجارب تمكن من تمحيص الفرضيات)؛ وأخيرا التوصل إلى النتائج.

البيداغوجيا الفارقية

تأسست البيداغوجيا الفارقية P. Différenciée على خليفة الفوارق الموضوعية الموجودة بين المتعلمين، حيث إنهم"لا يكتسبون معارفهم التعلمية بوثيرة واحدة... وهذا راجع لوجود فوارق فردية (بينهم). وإن دمقرطة التربية والتكوين وتوفير تكافؤ الفرص، قدر الامكان، يقتضيان اعتماد بيداغوجيا فارقية، تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، وذلك بمساعدة كل تلميذ على تجاوز تعثراته وتحقيق الكفايات المنشودة" (بيداغوجيا الكفايات، مصوغة تكوينية).

وتعرف ها لينة برز سميكي H. Przesmyky بيداغوجيا الفارقية بكونها بيداغوجيا المسارات P. des processus؛ و تعتمد إطارا مرنان حيث تكون التعلمات واضحة و متنوعة بما فيه الكفاية، حتى يتعلم التلاميذ وفق مساراتهم في امتلاك المعارف أو المعرفة ـ الفعل (Savoir- faire). وتنتظم البيداغوجيا الفارقية حسب هذه الباحثة من عنصر أو عدة عناصر مميزة لتباين التلاميذ، مثل: فوارقهم المعرفية: من حيث درجة اكتساب المعارف، مساراتهم العقلية، تمثلا تهم، استراتيجية التعلم...

فوارقهم السوسيوـ ثقافية: القيم، المعتقدات، تاريخ الأسرة، اللغة، أنماط التنشئة الاجتماعية، الثراء (الفقر)، خصوصياتهم الثقافية... فوارقهم السيكولوجية: الدافعية، الإرادة، الانتباه، الاهتمام، القدرات الإبداعية، الفضول، الأهواء، التوازن، إيقاعات التعلم... (بيداغوجيا الكفايات، مصوغة تكوينية).

والبيداغوجيا الفارقية تتميز بالخصائص التالية: هي بيداغوجيا مفردنة (Individualisée): تعترف بالتلميذ كشخص (فرد) له تمثلا ته الخاصة للوضعية التعليمية؛ وهي بيداغوجيا متنوعة: تقترح العديد من المسارات التعلمية، وتأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل تلميذ، وبهذا تكون معارضة لأسطورة القسم الموحد والمتجانس، التي ترى، وعلى خطأ، بأن الكل يجب أن يعمل بنفس الإيقاع، في نفس المدة وبنفس الطريقة؛ وهي كذلك، بيداغوجيا تجدد التعلم والتكوين، بفتحها لأكثر من المنافذ لأقصى عدد من التلاميذ.

كما نجد بأن البيداغوجيا الفارقية تنطلق من خلفيات فلسفية تؤمن بإمكانات الكائن البشري التي تسمح له بقابلية التربية، رغم صعوبة تحقيق ذلك، وبضرورة تكافؤ الفرص بالنسبة للجميع، مع الاعتراف بالاختلاف للفرد ـ التلميذ. والغاية الأساسية للبيداغوجيا الفارقية، وكما تقول هالينا برز سميكي:" هي محاربة الفشل الدراسي. لأنها استراتيجية فعالة للنجاح في المدرسة..."(بيداغوجيا الكفايات، مصوغة...).

وأهمية البيداغوجيا الفارقية تكمن في كونها تسمح للتلاميذ بالوعي بقدراتهم، تطوير قدراتهم إلى كفايات، إطلاق العنان لرغبتهم في التعلم، إيجاد طريقتهم الخاصة في للاندماج في المجتمع، والوعي بإمكاناتهم الخاصة. كما أن المنهجية المتبعة في البيداغوجيا الفارقية تحاول تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية: تحسين العلاقة تلميذ/ مدرس؛ إغناء التفاعل الاجتماعي؛ وتعلم الاستقلالية.

كما أن الاشتغال باستراتيجية البيداغوجيا الفارقية يتطلب العمل بمقتضيات ثلاث:

-فارقية مسارات التعلم: حيث يوزع المتعلمون إلى عدة مجموعات تعمل كل واحدة منها، في آن واحد، على نفس الهدف أو الأهداف وفق مسارات مختلفة وضعت عبر ممارسات متنوعة للعمل المستقل (التعاقد، شبكة التقويم الذاتي، مشروع...).

-فارقية مضامين التعلم: إذ يوزع التلاميذ إلى مجموعات تعمل كل واحدة منها، في آن واحد، على مضامين مختلفة، يتم تحديدها على شكل أهداف معرفية أو منهجية (Savoir -faire)، أو سوسيو -وجدانية (Savoir être).

-وأخيرا، فارقية البنيات (D. Des Structures): يوزع فيها التلاميذ إلى عدة مجموعات في بنيات القسم أي تقسيم التلاميذ إلى مجموعات فرعية (des sous –groupes).

والتدبير اليسير للبيداغوجيا الفارقية يقتضي العمل في فريق والتشاور، والتدبير المرن لاستعمال الزمن، والإخبار المنتظم لكل الشركاء (بيداغوجيا الكفايات، مصوغة...).

بيداغوجيا المشروع

تمتح المرجعية النظرية لبيداغوجيا المشروع من المقاربات التربوية لجون ديوي، حيث كما يقول عبد الكريم غريب، غالبا ما يتم في هذا المجال الدمج بين طريقة المشروع وإستراتيجيته. وإن وظيفة المشروع تحيل على عملية التقديم مشاريع Projets للمتعلمين، في صيغة وضعيات تعلمية تعليمية، تدور حول مشكلة (أو مهمة) معينة واضحة، تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراتهم وبتوجيه وإشراف من المدرس. وذلك من خلال ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة، تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، حيث يمكن أن تتداخل وتتكامل لإنجاز مجموعة من الأنشطة المتمحورة حول مشروع معين (خاصية الدمج).

يمكن تحديد أهم مراحل وخطوات المشروع في:

1ـ **اختيار المشروع وتحديد أهدافه**: وذلك بإشراك المتعلمين، إذ ينبغي أن يكون المشروع متوافقا مع ميول المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم، وأن يكون خصبا يثير أنشطة متعدد ويمس مجالات متنوعة، وذا ارتباط مع الموضوعات المقررة ومع باقي الموضوعات التعليمية الأخرى، ويجب أن يكون هذا المشروع قابلا للتنفيذ.

2-تخطيط **المشروع وتنظيمه:** حيث يجب تحديد الأهداف، وتقسيم المشروع إلى مراحل واضحة وخطوات محددة، وتقسيم العمل، ثم بيان وسائل وموارد التنفيذ (الزمن، المواد، الكلفة...)

3ـ **تنفيذ المشروع:** أي تنفيذ المشروع حسب ما تم الاتفاق عليه وصياغته خلال مرحلتي التخطيط والتنظيم.

4 ـ **تقيم المشروع:** مناقشة إنجازات متعلمين وتقيم مدى نجاعتهم في عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والنتائج، حيث يتعرفون على مواطن الضعف وأماكن الخطأ، ثم العمل على بلورة النتائج بصورة عملية منظمة توضح جوانب الظاهرة التي شكلت موضوع المشروع.

ويمكن تحديد الأهداف التربوية العامة لإستراتيجية المشروع في النقط التالية:

ـ الربط بين العمل والنظر والممارسة والفكر.

ـ التوافق مع ميول المتعلمين وقدراتهم

ـ تأسيس التعلم على النشاط الذاتي للمتعلمين.

ـ تعديل السلوك واكتساب عادات وخبرة جديدة ومواقف إيجابية.

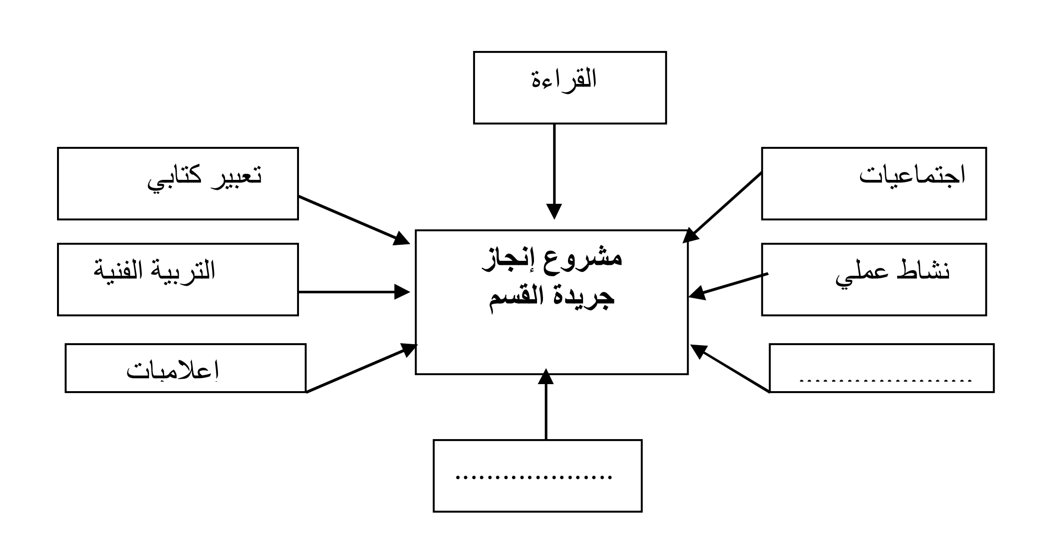
ـ ربط التعلم بمواقف الحياة الاجتماعية.

ـ تعويد المتعلمين على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير وفي حل المشكلات التي تعترضهم.

ـ تكوين مواقف التعاون والعمل الجماعي والاعتماد على النفس.

ـ التدريب على التخطيط والتنظيم وعلى القدرة على جمع المعلومات والبيانات وتوظيفها ... (غريب، بيداغوجيا الكفايات، 2004).

* **مثال تطبيقي:**



 بيداغوجيا التقييم

- تعار يف:

يمكن اعتبار التقييم (Evaluation) كمجموعة من العمليات والإجراءات المستعملة لأدوات مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدارا ككم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعلمية ذاتها [سلسلة التكوين التربوي، عدد 5] والتقييم في مفهوم عام، بالنسبة لـ (Caverni،Neizet)، يعني الفعل الذي نقوم به للحكم على حدث أو شخص أو موضوع بالرجوع إلى معيار معين أو عدة معايير [معجم علوم التربية].

كما أن التقييم في مفهوم خاص، بالنسبة لـ Deketel، هو فحص لدرجة ملائمة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير الملائمة للهدف المحدد لأجل اتخاذ القرار.

و يرى محمد فاتحي أن هناك عدة مقاربات تؤطر عمليتي القياس و التقييم، حيث إن هناك :

المقاربة السيكوميترية التي تعتمد على نظريات رياضية وإحصائية توفر للتقييم ما يلزم من صلاحية ومصداقية على جمع المعطيات ومعالجتها عند تأويل النتائج.

المقاربة الذهنية أو المعرفاتية Approche Cognitiviste التي تركز على الخصائص الباطنية، من صيرورات ذهنية واستراتيجيات الإنتاج كمؤشرات لا غنى عنها في قياس نوعية المكتسبات ودرجات التحكم فيها.

المقاربة النسقية (App. Systémique): وتأخذ بعين الاعتبار مختلف التفاعلات التي تعرفها موضوعات التقييم في سياق بيداغوجي معين (رؤيا شمولية). [فاتحي.2004].

- أنواع التقييم:

صنف دوكيتيل التقييم التربوي إلى أربعة أنواع رئيسية: التقييم التوجيهي (évaluation d’orientation): ويكون في بداية السنة أو التدريس للوقوف على مستلزمات التعلم (قدرات التلاميذ...)؛

التقييم من أجل الضبط (Ev. De régulation) : و يكون خلال تدريس كل وحدة أو خلال السنة و هدفه الأساسي تحسين نوعية التدريس و التعلم؛ التقييم الإشهادي أو الإجمالي ((Ev. Certificative : و يكون في نهاية السنة أو سلك دراسي معين و ذلك من أجل الشهادة أو الرسوب بخصوص التحكم في الكفايات الأساسية و كذلك من أجل اتخاذ قرارات ترتب المتعلمين في سلم قياس التحصيل؛ و أخيرا، تقييم الإثبات و الضبط (Ev. Certificative et de régulation) : و يحدث في نهاية الدورتين الأولى و الثانية و في نهاية السنة الدراسية، و ذلك لغرض المساهمة جزئيا في القرارات الاعترافية أو الإشهادية (Certificative) النهائية، من جهة، وفي تنظيم التدريس و التعلم و ضبطها (Régulation) من جهة أخرى، ما دامت السنة الدراسية لم تنته بعد. (فاتحي، 2004).

وبصفة عامة، يمكن تحديد أنواع التقييم -وكما هو متداول في أدبياتنا البيداغوجية -في ثلاثة أنواع محورية:

التقييم التشخيصي (Ev. diagnostique) : وهو مرتبط بوضعيات انطلاق المناهج و الدروس، قصد فحص و تشخيص الوضعية التعلمية و الحصول على معلومات و بيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول تعلم لاحق، و موضوع هذا التقييم هو تقدير الخصائص الفردية للمتعلم و التي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مساره التعليمي(Legendre).

التقويم التكويني (Ev. formative) : هو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعلم و التعليم بواسطة إجراءات جزئية (Barlow)، و وظيفته الأساسية تكمن في إخبار المدرس و المتعلم عن درجة تحكمها في تعليم معين، و كشف صعوبات التعلم، و كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات(Delandsheere)، و بالتالي فإن التقييم التكويني هو إجراء نقوم به خلال عملية التدريس لكي نتتبع مجهودات المتعلمين و نقيس الصعوبات التي تعترضهم و التدخل التالي لتدليل تلك الصعوبات.

التقييم الإجمالي (Ev. Sommative) : إجراء يتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية – التعلمية و يكون له، في الغالب، صفة الشمول، و وظيفته بالنسبة للبرامج و المناهج تحديد كيفية سيرها (دولاندشير)، كما أنه إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج أو أجزاؤه النهائية، أو مجموعة من

المقاطع المنجزة و ذلك اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال معين (شهادة). وتتحدد أغراض التقييم الإجمالي بصفة عامة في: تقدير تحصيل التلميذ النهائي، تزويد المقوم بمعلومات لاتخاذ قرارات معينة، تقدير كفاءة المنهاج الدراسي والتزود ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج. (ستات، عدد 5).

- أصناف التقييم:

يمكن تصنيف أنماط التقييم حسب معيارين أساسيين: معيار السيرورة: أي من حيث زمنيته. قد يكون أوليا (تشخيصي تنبؤي)، أي بشكل تدريجي (تكويني)، أو ختاميا (إجمالي). ثم هناك معيار المصدر المرجعي: حيث نجد التقييم المعياري (Ev. Crétérié)، يتخذ كمرجع أداء المتعلمين بالنسبة للأهداف؛ و هناك التقييم المقارن / المحكي (Ev.normative / coopérative)، و يعتمد كمرجع أداء المتعلمين بالنسبة لباقي المتعلمين قصد الترتيب.

كما أن التقييم يعتمد على نوعين من المعايير: معايير نوعية، وهي المنتظرة من أداء أو إنجاز معين؛ ومعايير التصحيح، وهي التي تعكس درجة التمكن من كفاية معينة.

- أدوات التقييم:

لتقييم المتعلمين يمكن أن نلجأ إلى عدة وسائل وأدوات نذكر منها: الملاحظة، الاستمارة، المقابلة، تحليل المحتوى / المضمون، الروائز أو الاختبارات (Testes)، الأسئلة المفتوحة أو المختلفة، أسئلة التكملة، الاختيار من متعدد (QMC)، أسئلة صحيح / خطأ...

مقارنة مختلف وسائل التقييم

	اختبار موضوعي	تمرين	اختبار شفوي	تقييم الانجاز
الهدف	عينة معا ريف تتسم بدرجة عالية من الصحة والنجاعة	تقييم مهارات ذهنية والتحكم في المعرف	تقييم المعارف خلال التعليم	تقييم المهارة التي ينبغي تحويلها على المعارف وفهمها في الوضعية
نمط المهام	التحقق من أسئلة الامتحان: ـ اخيار من متعدد ـ صحيح أو خطأ ـ نص يحتاج إلى تكملة ـ أسئلة متشابكة	مهمة الكتابة	أسئلة مفتوحة ذات عمق متدرج	نص مكتوب أو حدث طبيعي يبين نمط الإنجاز المطلوب
جواب التلميذ	ـ قراءة ـ تقييم ـ اختيار	ـ تنظيم ـ تركيب	جواب شفوي	ـ تصميم ـ بناء ـ جواب شخصي
تدوين	جميع الأسئلة الصحيحة	حكم حول الفهم	تقييم قيمة الجواب	ـ التحقق من تواجد الصفات ـ تقييم البرهنة على الإنجاز
ميزات أساسية	يستطيع أن يقيم عدة أسئلة لعدة مرات	ـ يستطيع قياس أهداف معقدة على المستوى المعرفي ـ فقر التمارين	علاقة بين التقييم والتعليم	توفر معطيات غنية حول الانجازات والمهارات

(غريب، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات)

- شروط التقييم:

للقيام بتقييم جيد يجب احترام الشروط التالية: الصدق (Validité) أي أن يقيس فعلا ما وضع لقياسه؛ الثبات (Standardisation). أن يقيس دائما ما يقيس؛ الاتساق والتجانس الداخلي، ترابط الوحدات (Items) التي تقيس صفة معينة أو جزءا منها وتكاملها لإعطاء حكم عام عن صفة معينة؛ الموضوعية (Objectivité)، أن يكون التقييم موضوعيا ويبتعد عن كل الاعتبارات الذاتية؛ الحساسية (Sensibilité)، أي أن يكون قادرا على التمييز الدقيق بين المقومين بحيث يصعب جمعهم في فئة واحدة؛ النفعية (Utilité)، أي ربط التقييم بهدف تربوي أو تعليمي واضح.

تقييم الكفايات

يقول بييرديشي، بأن عملية تقييم الكفايات تتطلب القيام بخطوتين أساسيتين:

الأولى، اختيار استراتيجية التقييم: وذلك من خلال ضبط وتدقيق شروط التقييم (عدد التقييمات، فتراتها داخل الدرس، إعداد المتعلم من محتوى التقييم...) من أجل المساعدة وتقييم استقرار إنجازات التلاميذ؛ صياغة فرضيات حول وسائل التقييم؛ اختيار فترات التقييم الخاصة ببداية ونهاية الدرس؛ ضبط وتدقيق المعايير العامة للتقييم بالنسبة لمجموع الدرس؛ اختيار الفترات الاستراتيجية للتقييم التكويني.

و الثانية، فتتعلق بتحديد أداة التقييم و ذلك من خلال: اختيار وضعية مشكل من مجال الوضعيات المشاكل التي تغطيها الكفاية؛ الوصف المختزل لهذه الوضعية مع تأطيرها (الصعوبات، الإطار، مؤشرات، الفاعلون...)؛ التعرف على المعارف الضرورية لمعالجة الوضعية؛ اختيار الوسيلة التقييمية الأكثر صدقا؛ صياغة المهمة التي يبغي أن يقوم بها التلميذ؛ اختيار معايير الإنجاز الملائمة مع مقارنتها مع تلك التي تم الاحتفاظ بها سابقا؛ اختيار سلم تقييم ملائم وفق المعايير، التعرف على نمط الضبط الذاتي الذي ينبغي إعطاؤه للتلميذ؛ التحديد الدقيق لدور التقييم الذاتي داخل مسار تعلم التلميذ؛ استعمال وسائل الصدق الأكثر ملاءمة (ديشي، 1966) أما محمد فاتحي فيقترح أربعة محاور أساسية كإطار مرجعي لتقييم الكفايات و هي كالتالي: أولا، التخطيط لإرساء الأهداف الوظيفية: يتطلب هذا التخطيط لإرساء الأهداف الوظيفية، بخصوص تقييم الكفايات، الاعتماد على صنافة Taxonomie ملائمة لأهم مراحل عملية التدريس و التعلم و الاستراتيجيات المتبعة خلالها، كما أن التخطيط يجعلنا في بداية المرحلة الأولى من إعداد أدوات التقييم التي تستند إلى جدول تخصيص الأهداف الإجرائية المرتبطة بكل كفاية. حيث جداول التخصيص تتكون من مدخلين أساسين: المدخل الأفقي، ويتضمن الكفايات والمهارات أو الأهداف الإجرائية المتفرعة عنها، مرتبة ومعنونة حسب الصنافة المعتمدة من قبل المدرس أو الواردة في المناهج والتوجيهات البيداغوجية الرسمية؛ المدخل العمودي: ويتضمن وحدات المضامين الدراسية أو الديداكتيكية التي قد تكون في شكل دروس أو حصص دراسية محددة، وقد يخصص للعمليات الفكرية أو المراحل الأساسية التي يتطلبها إنجاز دراسي

تعلمي من نوع خاص. ثانيا، إعداد وصياغة جدول التخصيص Tableau de Spécifique: إذ ينطلق محور إعداد وصياغة أدوات التقييم وجمع المعطيات، بعملية التعريف بالكفاية أو الكفايات المراد تقييمها وتحديد مجالها ومجالاتها الفرعية المستهدفة، ثم القيام بوضع تصور لكيفية تصميم الاختبار الذي سيعتمد في التقييم ليتم تجسيده في جدول التخصيصات. ثالثا، صياغة الأسئلة و بناء الاختبارات:بحيث يجب على الأسئلة أن تستجيب لشروط الصلاحية و الملائمة للكفايات المراد تقييمها، و ذلك من خلال ضمان العلاقة المنطقية وعلاقة المضامين و السياق بين السؤال و الكفاية، و من بين أنماط و أصناف الأسئلة، يقترح فاتحي روائز و أسئلة مؤدية إلى المنتوج، و هي صنفان، صنف يتطلب فيه المنتوج سؤالا قصيرا، كتكميل الجمل أو العبارات و ملء الفراغ... وصنف يتطلب سؤالا طويلا و أسئلة تؤدي إلى منتوجات طويلة تتطلب أحيانا إبداعا شخصيا، ثم هناك أسئلة المبنية على الاختيارQuestion de Sélection ، كأسئلة التمييز بين الصحيح و الخطأ، اختيار من متعدد، أسئلة التزاوج أو المطابقة Question a appariement؛ و هناك أسئلة الإنشاء، التي تتطلب إنتاجات خاصة طويلة و معقدة أحيانا. ورابعا، الإعداد لجمع ومسك المعطيات: حيث إن جمع المعطيات الضرورية لتقييم الكفايات يتم بواسطة أدوات متكاملة يمكن تصنيفها إلى: الروائز والاختبارات الدراسية التي تختلف من حيث المضمون والصياغة والأهداف، والاستمارات الموجهة للتلاميذ وغيرهم من خلال أسئلة مفتوحة أو مغلقة. (فاتحي 2004).

ودائما في إطار تقييم الكفايات، يقول فليب بيرنو Ph. Perrenoud، إن أردنا أن تكون المقاربة بالكفايات ناجعة علينا أن نكيف ونضبط البرامج حسب التقييم، وذلك بكيفية تجعله يهتم مبدئيا وتطبيقيا، بالكفايات. ولكي نقيم الكفايات لا يجب أن نضع أسئلة تهتم بالمعارف، بل يجب خلق مهمة معقدة، وملاحظة هل يمكن للمتعلم تمثلها واستدخالها وإنجاحها وذلك بتعبئة معارفه؛ وأن أحسن طريقة للقيام بذلك هي إدماج التقييم في العمل اليومي داخل القسم، وبأن تقييم الكفايات يتم من خلال ملاحظة المتعلمين في وضعية عمل / اشتغال، وإصدار الحكم حول الكفايات وهي في سيرورة البناء وذلك من خلال أدوات معينة، ولكن دون إرادة القيام بقياس موحد يعمم من خلال إجراءات تقييم المتعلمين دفعة واحدة وفي وقت محدد

وواحد. كما يؤكد بيرنو على أن تقييم الكفايات يتطلب معرفة خبيرة بعناصر الكفايات وبالمصادر المعبئة وبكيفية انسجامها واندماجها. والتقييم بالنسبة لبيرنو هو البرنامج الحقيقي، حيث يدلنا على الأهم. و للقيام بتقييم الكفايات يحيلنا بيرنو على مبادئ تقييم الكفايات كما حددها Wiggins و هي كالتالي: التقييم لا يجب أن يشمل سوى مهام سياقية، و يجب أن ينصب على مشاكل معمقة، و يجب أن يساعد المتعلمين على تطوير اكتسابهم للكفايات، و يتطلب التقييم الاستخدام الوظيفي للمعارف الدراسية، و لا يبغي أن يوجد أي ضغط زمني محدد بطيفية تعسفية أثناء تقييم الكفايات، و على المتعلمين أن يعرفوا مسبقا المهمة و متطلباتها و ذلك قبل إجراء عملية التقييم، و التقييم يجب أن يتطلب أشكال التعاون الثنائي، التصحيح يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الاستراتيجيات المعرفية و الميتا ـ معرفية المستعملة من طرف المتعلم، و يجب أن تحتسب في التصحيح، فقط، الأخطاء المهمة في مجال تكوين الكفايات (Perspective Pédagogique) كما يقترح علينا بييرديشي مجموعة من المبادئ تؤطر الخطوات الضرورية لتقييم الكفايات و منها: عملية تقييم الكفاية يجب أن تنصب على حالة بلورة هذه الكفاية خلال الدرس، و أن التقييم يجب أن يختبر درجة إدماج المعارف الضرورية لتفعيل الكفاية من خلال استعمالها في معالجة الوضعيات ـ المشاكل، الكفاية تقيم وقت حل الوضعيات ـ المشكلات الحقيقية و المؤطرة، يتم تقييم قدرة المتعلم على التعرف على الوضعيات ـ المشاكل و نمذجتها و حلها حيث يكون قادرا على القيام بالحل و منذ البداية حتى النهاية، ضرورة معرفة التلاميذ لشروط التقييم و هدفه بعد أن يكونوا قد اختبروه عدة مرات قبل التقييم الختامي، إخبار المتعلم بمواطن قوته و ضعفه خلال و بعد إنجازاته و تمكينه من عدة فرص للتصحيح، عدد و فترات التقييم يحددان وفق التقدم الحاصل في اكتساب الكفاية الذي يرتبط باستراتيجية تقطيع الدرس إلى أجزائه، يجب أن تكون الكفاية قارة من حيث الإنجاز ذلك أن تقييما واحدا ووحيدا لا يكفي كضمانة مؤكدة لاكتساب الكفاية، صدق وسائل التقييم ليكون مزدوجا يجب أن يعكس صدق المحتوى المرتبط بمختلف مكونات الكفاية و صدق احترام خصائص الحقيقة لوضعية التقييم(الإطار، المعايير، الوثائق، المصادر، المعلومات...)، التقييم الذاتي الذي يقوم به المتعلم يساهم في البلورة المستمرة لكفايته، تصاغ المعايير وفق تقييم إدماج

مكونات الكفاية و منهجية معالجة الوضعيات و نجاعة الفصل، حيث المعايير تمس في الوقت نفسه سيرورة المعالجة و المنتوج، و أخيرا، ينبغي أن يكون التقييم نشاطا محفزا للتلاميذ (ديشي....).

وفي الأخير، نختم هذه المقاربة لتقييم الكفايات، بمساهمة عبد اللطيف الفارابي في هذا الإطار، الذي يرى بأن أدبيات الكفايات تميل أكثر إلى استخدام وضعيات تقويمية مركبة، نسميها ال موضعة Mise en situation، وحيث إن هناك ثلاثة مكونات لكل وضعية تقييم: سياق المهمة (زمان، مكان، حدث)، المهمة، والتعليمات. وعناصر تقييم الكفايات يجب أن يكون فيها أداء المتعلم مركبا وإدماجيا، وتحيل على الواقع، وتساعد على استخدام عدة مهارات. ولبناء أداة التقويم، يجب أن نحدد هل سنقوم الأداءات أم القدرات أم الكفايات؟ ولبناء أداة التقويم، يجب على هذه الأداة أن تجعل المتعلم أمام وضعية جديدة ومركبة يوظف فيها تعلمات مختلفة، كي يعالج مشكلا معينا، وهذا لا يمنع من تضمن أداة التقويم مهاما مجزأة مرتبطة بالمهمة الأساسية. ولتقييم الكفايات، يقترح الفارابي أداة اختبارية ذات ثلاثة أبعاد: مهمة أساسية تتطلب تشغيل تعلمات مختلفة؛ مهمات متفرعة عن المهمات الأساسية؛ أداءات أو إنجازات تساعد على أداء المهمات الصغرى. ولكي نحكم على إنجاز التلاميذ هناك ثلاث درجات تعكس التحكم في الكفاية واكتسابها: الدرجة الأولى تتعلق بالأداءات والإجراءات الجزئية، والثانية تهم المهمات الفرعية، والثالثة تتعلق بحل المشكلة وأداء المهمة المركبة. وهي التي تحدد مدى التحكم في الكفاية واكتسابها. ولبناء معايير تقييم الكفاية، يقترح الفارابي الإجابة عن الأسئلة التالية: هل هناك نقص في مستوى الأداءات والإجراءات؟ هل عجز المتعلم على الانتقال من مستوى الأداءات والإنجازات إلى القدرة على أداء مهمة فرعية عن طريق النقل والتحويل؟ هل رغم القيام بمهمات صغرى (وفرعية) لا يستطيع المتعلم المزج بين تعلماته لحل مشكل مركب؟ (الفارابي، الصباح).

بيداغوجيا الدعم

يعتبر الدعم مكونا أساسيا من مكونات عمليات التعليم والتعلم، إذ يشغل في سياق المناهج الدراسية، وظيفة تشخيص وضبط وتصحيح وترشيد تلك العمليات، من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي والأهداف (والكفايات) المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى. وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات وأنشطة ووسائل وأدوات تمكن من تشخيص مواطن النقص أو التعثر أو التأخر، وعواملها لدى المتعلم، وتخطيط وضعيات الدعم وتنفيذها ثم فحص مردودها ونجاعتها. (مديرية الدعم التربوي). وعموما، يمكن تعريف الدعم كخطة أو تدخل بيداغوجي يتكون من تقنيات وإجراءات ووسائل، ترمي إلى سد الثغرات ومعالجة الصعوبات، وذلك من أجل الرفع من مردو دية وجودة العملية التعليمية ـ التعلمية، وتفادي الإقصاء والتهميش وتعزيز فرص النجاح ومحاربة الفشل الدراسي.

و نجد عدة مفاهيم اشتغلت على أساليب الدعم كالتثبيت و التقوية و التعويض و الضبط و الحصيلة و العلاج و المراجعة... و عليه، فإنه تتدخل في تحديد عملية الدعم التربوي مقاربات بيداغوجية متنوعة لكل منها تصور خاص عن عملية الدعم: مقاربة بيداغوجيا التعويض: حيث تعمل على تعويض النقص لدى ضعاف التلاميذ؛ مقاربة بيداغوجيا العلاج: إذ تتعامل مع المتعلمين المعوقين أو المتخلفين عقليا؛ مقاربة بيداغوجيا التصحيح: تعمل على تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية و النتائج المحققة؛ مقاربة بيداغوجيا التحكم: تتبع مسار التعلم و تعمل على ترشيده نحو تحقيق الأهداف المتوخاة؛ مقاربة البيداغوجيا الدعم: تهتم بالإجراءات التي تتلافى بواسطتها صعوبات التعلم و تعثراته؛ مقاربة بيداغوجيا الخاصة: حيث يتم تكليف مختصين بتعليم التلاميذ ذوي الصعوبات و التعثرات في صفوف خاصة بهم. ويمكن تحديد الإجراءات والأنشطة والوسائل والأدوات المستعملة في الدعم في: (1) التشخيص: حيث يمكن التساؤل لماذا هذه النتائج (السلبية)؟ فنعمل على تشخيص ذلك من خلال اعتماد بعض الوسائل كالاختيارات والروائز والمقابلات والاستمارات وتحليل مضمون الأجوبة... (2) التخطيط: حيث نعمل على خطة للدعم وتحديد نمطه وأهدافه وكيفية تنظيم وضعياته، والأنشطة الداعمة... (3) التنفيذ: إذ يتم تنفيذ ما خطط له

سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه؛ (4) الفحص: مدى نجاعة ما خطط له في تجاوز الصعوبات والتعثرات، ومدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للتلاميذ وبين الأهداف المنشودة. ويمكننا تحديد أنواع الدعم في: الدعم المندمج: ويتم من خلال أنشطة القسم بعد عملية التقويم التكويني؛ الدعم المؤسسي: ويتم خارج القسم، وفي المؤسسة من خلال أقسام خاصة أو وضعيات تختلف عن السير العادي للبرنامج، كإنجاز مشروع، ويمكن أن تتم في أقسام خاصة وفضاءات أخرى؛ الدعم الخارجي: ويتم خارج المؤسسة، في إطار شركات مثلا، في مكتبات عامة أو في مراكز التوثيق أو في دور الشباب وغيرها من الفضاءات. (مديرية الدعم التربوي). والملاحظ أن عمليات الدعم داخل المدرسة المغربية لا تهتم سوى بما هو معرفي، ولا تعير أي اهتمام للصعوبات والمعوقات النفسية والمادية والاجتماعية للمتعلمين، ذلك أنه لا يمكن أن نهتم ببعد واحد من شخصية المتعلم، حيث إن عملية التعلم تتحكم فيها كل الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم ووسطه المادي والسوسيو ـ ثقافي عامة؛ وعليه وجب خلق أشكال دعم نفسية واجتماعية، وربما فيزيولوجية وصحية داخل مدارسنا وذلك إما بالعمل على تكوين خاص للمدرسين والأطر، أو تعيين أخصائيين أو إبرام شراكات...

الذكاءات المتعددة

تأسست نظرية الذكاءات المتعددة (MI) من خلال البحوث و الدراسات التي أفضت إلى نقد المفهوم التقليدي للذكاء الذي يعتمد على اختبار الذكاء أو المعامل العقلي (QI)، الذي وضع في بداية القرن 20 (1905) من قبل" بينة" A.Binet و زميله سيمون تيودور لقياس التخلف الدراسي للتلاميذ بطلب من الحكومة الفرنسية آنئذ، إذ أن هذا الاختبار لمعامل الذكاء لا يقيس في الحقيقة سوى بعض القدرات لدى المتعلمين، فهو يركز فقط على دراسة المقدرة اللغوية و المقدرة المنطقية ـ الرياضية، و من أظهر مقدرة جيدة في هذين الجانبين فإنه يتسم بالذكاء و بالتالي يستوعب المواد الدراسية و يمكنه ولوج المدارس العليا و الجامعات؛ و لكن السؤال عن إمكانية نجاحه في الحياة بعد التخرج، فهي مسألة لا يستطيع التنبؤ بها، ثم هل النجاح في الحياة يقتضي فقط الإلمام الواسع باللغة و الرياضيات و المنطق؟ وفي هذا الإطار، وجهت بعض الانتقادات لطريقة المعامل العقلي (QI) المجسدة في اختبار" بينة" والاختبارات الأخرى المنبثقة عنه، ويمكن إجمال بعضها في: إن الإجابات المختصرة التي يقدمها الشخص المفحوص عن طريق هذا الاختبار لا تكفي للحكم على ذكائه، وإن المعامل العقلي مهما نجح في التنبؤ عن استعدادات التلميذ في استيعاب المواد الدراسية، فهي غير قادرة على تقديم تصور متكامل عن مختلف استعداداته العقلية وتحديد ذكائه الحقيقي.

وعليه فإن نظرية الذكاءات المتعددة تنطلق من مبدإ أشبه ما يكون بمسلمة لديها، وهو أن كل الأطفال البشريين العاديين يولدون ولديهم كفاءات ذهنية متعددة منها ما هو ضعيف ومنها ما هو قوي. ومن شأن التربية الفعالة أن تنمي ما لدى المتعلم من قدرات ضعيفة وتعمل في نفس الوقت على زيادة وتنمية ما هو قوي لديه. وإن نظرية الذكاءات المتعددة بعيدة عن ربط الكفاءات الذهنية بالوراثة الميكانيكية التي تسلب كل إرادة للتربية وللوسط الذي يعيش فيه الفرد وينمو. وإنها نظرية تأخذ بنتائج الأبحاث في مجال علم الحياة، التي ما فتئت تبرز كل يوم المرونة الكبيرة التي يتميز بها الكائن البشري وخاصة في طفولته.

ويختلف مفهوم الذكاء عند جاردنير H. Gardner (الذي اشتهر بنظرية الذكاءات المتعددة) عن المفهوم التقليدي له، فهو يعطيه معنى عاما: حيث إن الذكاء لديه هو القدرة على إيجاد منتوج لائق أو مفيد أو إنه عبارة عن توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد. كما يعتبر الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة. وبهذا التعريف، يبتعد جاردنير بالذكاء عن المجال التجريدي والمفاهيمي ليجعله طريقة فنية في العمل والسلوك اليومي.

وقد حدد جاردنير الذكاءات في ثمانية (وتبقى القائمة مفتوحة):

1- الذكاء اللغوي:

يتضمن الذكاء اللغوي السهولة في إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها. والمتعلمون المتفوقون في هذا الذكاء يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص (الانتاجات اللغوية)، كما أن لديهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية.

2- الذكاء المنطقي ـ الرياضي:

وله علاقة بالقدرة على التفكير باستعمال الاستنتاج والاستنباط وكذا القدرة على تعرف الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف فيها. والمتعلمون المتفوقون في هذا النوع من الذكاء يتمتعون بموهبة حل المشاكل ولديهم قدرة عالية على التفكير، فهم يطرحون أسئلة بشكل منطقي ويمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم وبحل المشاكل.

3- الذكاء الفضائي:

إنه القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنيا وبطريقة ملموسة. والمتعلمون الذين يتوفرون على هذا الذكاء محتاجون لصور ذهنية أو ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات، وهم يتفوقون في الرسم والتفكير فيه وابتكاره.

4- الذكاء الموسيقي:

ويتجلى في الإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها وكذلك الانفصال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. ونجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الأركان والتعرف على المقامات والإيقاعات. وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى عندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم.

5- الذكاء الجسمي ـ الحركي:

ويتضمن هذا الذكاء استعمال الجسم لحل المشكلات والقيام ببعض الأعمال والتعبير عن أفكار وأحاسيس. والتلاميذ المتفوقون في هذا النوع من الذكاء يتفوقون في الأنشطة البد نية وفي التنسيق بين المرئي والحركي وعندهم ميول للحركة ولمس الأشياء بالحركات.

6- الذكاء التفاعلي:

ويعني القدرة على العمل بفعالية مع الآخرين وفهمهم وتحديد أهدافهم وحوافزهم ونواياهم. والمتعلمون الذين لهم هذا الذكاء يحبون العمل الجماعي ولهم القدرة على لعب دور الزعامة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات.

7- الذكاء الذاتي:

ويتضمن قدرة الفرد على فهم انفعالاته ونواياه وأهدافه. والمتعلمون المتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا، ولهم ثقة كبيرة بالنفس ويحبذون العمل منفردين ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهاراتهم الشخصية.

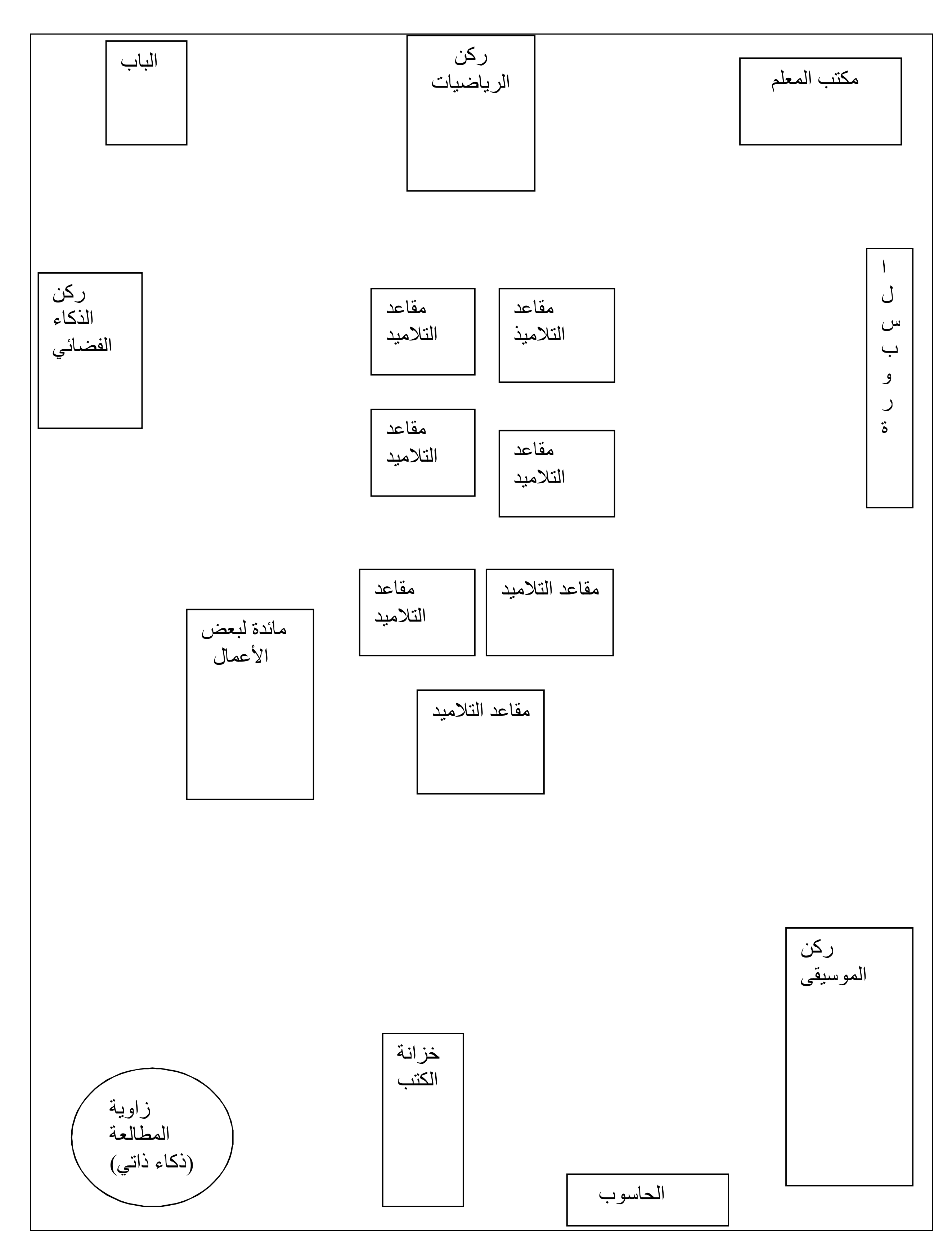
8- الذكاء الطبيعي:

ويتضمن القدرة على فهم الكائنات الطبيعية من نباتات وحيوانات... والأطفال المتميزين بهذا الصنف من الذكاء تغريهم الكائنات الحية، ويحبون معرفة الشيء الكثير عنها، كما يحبون التواجد في الطبيعة وملاحظة مختلف الكائنات الحية.

إن كل نوع من أنواع الذكاء، هذه، يتراوح بين بعدين: أحدهما يمثل أقصى قمة من النمو والتطور، والآخر يمثل نواته وبدايته. وتبعا لذلك فإن أي ذكاء إلا ويوجد بنسب مختلفة لدى الأفراد، تتراوح بين الضعف والقوة.

(أوزي، التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة)

تنظيم فضاء الفصل الدراسي لتنمية الذكاءات المتعددة



استبيان لمعرفة ذكاءات التلاميذ

الاسم: .... التاريخ :...

المرجو ملأ الاستبيان التالي بما يناسب، مع العلم أنه ليس هناك جواب صحيح أو خطأ:

1- ما هي المواد الدراسية المفضلة لديك في المدرسة؟

2- ماهي اهتماماتك أو الهواية التي تمارسها خارج أوقات المدرسة؟

3- حدد في القائمة التالية المواد التي تعتبر نفسك جيدا فيها:

- ❑ القراءة
- ❑ الكتابة
- ❑ التحدث أمام الأخر أو أمام جماعة صغيرة
- ❑ فن الرسم أو النحت أو الصياغة
- ❑ الموسيقى الغناء الإستماع إلى الأغاني أو العزف على آلة موسيقية
- ❑ الرياضيات: الحساب والقياس واستخدام المنطق في حل المشكلات...
- ❑ أنشطة حركية كالرقص وممارسة الرياضة
- ❑ إنجاز العمل بمفردي
- ❑ العمل مع الأخريين في عمل الجماعي

4- أذكر الأشياء الأخرى التي تفضل ممارستها ولم ترد في القائمة:

....

5-ماهي طريقتك المفضلة للحصول على المعلومات حول الأشياء؟ مثلا، هل تفضل أن تقرأ عنها في الكتب أم عن طريق الحديث مع الناس أو عن طريق مناولة الأشياء مباشرة والاحتكاك بها أم القراءة الفردية عنها ...

6-ضع لنفسك درجات حول الذكاءات التالية مستخدما سلم التنقيط من 1 إلى 10 وذلك حسب ما ترى نفسك قوي فيه:

الذكاء اللغوي ... الذكاء المنطقي الرياضي ...

الذكاء الفضائي ... الذكاء الجسمي الحركي...

الذكاء التفاعلي... الذكاء الموسيقي ...

الذكاء الطبيعي ...

7-ماهي المهارة أو النشاط أو المادة الدراسية التي تتمنى أن تحسنها؟

....

8-ماهي التغييرات أو الإصلاحات التي يمكن القيام بها لتصبح القراءة بالنسبة إليك ذات دلالة ومعنى ولها أهمية؟

....

9-ماهي أحد أجمل ذكرياتك عن المدرسة؟

....

10-ماهي بعض المهن التي تتمنى أن تشتغل فيها في المستقبل؟

....

(أوزي، التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة)

الجودة في التربية والتعليم

يعتبر مفهوم الجودة مفهوما اقتصاديا بامتياز، حيث تعني الجودة الاحترام الدقيق لمواصفات المنتوج، الذي تلتقي فيه رغبة الزبون المستهلك والزبون (Dypouey , 1991). والجودة كتوجه إنتاجي تعني مجموع الخصائص والمميزات أو الإنجازات التي تمكن من تحديد ما إذا كان منتوجا ما، أو أداء معين، يستجيب أم لا لما ينتج من اجله. وفي المجال التربوي، تتمثل الجودة أساسا في المعايير التي يبغي توفرها في أداء المتعلمين وإنجازاتهم لتكون مستجيبة لما تم التخطيط له. وتترجم هذه المعايير إلى محكات مضبوطة لإصدار أحكام بخصوص مستوى أداء المتعلم ودرجة إتقانه، ونجاعة التعليم وفعالية وسائله. وتتجلى الجودة التعليمية كمردودية أو منتوج، فيما تمكن المتعلم، ضمن شروط معينة، من أدائه بالفعل، وفيما ينبغي أداؤه حسب ما تحدده الكفايات المنشودة، بحيث أن الفارق الكمي والكيفي بين هذين الحدين، هو الذي يحدد مدى قوة أو ضعف الجودة التعليمية. ويمكن تحديد العوامل المسؤولة عن جودة التعليم، حسب عبد الكريم غريب في أربعة عوامل أساسية: العوامل المرتبطة بالمتعلم، والعوامل المرتبطة بأسرة المتعلم، والعوامل المرتبطة بالمدرسة والعوامل المرتبطة بمحيط المدرسة التعليمية. (عبد الكريم غريب، عالم التربية).

و في المجال الثالث من الميثاق الوطني للتربية و التكوين، المخصص للرفع من جودة التربية و التكوين، نجد بأن الرفع من جودة أنواع التعليم من حيث المحتوى و المناهج يستجيب لأهداف التبسيط و التخفيف و المرونة و التكيف، حيث تتم مراجعة جميع المكونات البيداغوجية و الديداكتيكية لسيرورة التربية و التكوين و ذلك في أفق تحقيق الإرساء التدريجي للنظام التربوي الجديد لأسلاك التربية و التكوين، و إدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعليم في جميع مستوياته: البرامج و المناهج و الكتب و المراجع المدرسية،و الجداول الزمنية، و الإيقاعات الدراسية، و تقويم أنواع التعلم و توجيه المتعلمين و تهم هذه المراجعة مجموع المؤسسات العمومية و الخاصة.

و لتفعيل عملية تحسين جودة التعليم، تقترح وزارة التربية الوطنية الإجراءات التالية: الاستمرار في إرساء المناهج الجديدة، تحسين منهجية تدريس اللغات، تدبير إنتاج الكتاب المدرسي و الدليل البيداغوجي، تنويع و توسيع التكوينات المتخصصة، تكييف تنظيم الامتحانات مع مستجدات الميثاق الوطني، إنعاش الأنشطة الثقافية و الفنية و الرياضية في الفضاءات التربوية، الارتقاء بالصحة المدرسية، تحسين جودة الخدمات الداعمة لتمدرس (إطعام، منح، أدوات...)، الارتقاء بحقوق الإنسان في المسارات الدراسية، تنمية الشبكة الإعلامية للمؤسسة التعليمية، الارتقاء بالشراكة في المجالات الداعمة للجودة، الشروع في دراسة إمكانيات تطبيق ما جاء به الميثاق عامة، توسيع قاعدة استفادة الهيئات التربوية و الإدارية من التكوين المستمر، و أخيرا، تحسين الأوضاع الاجتماعية و ظروف العمل لنساء و رجال التعليم...(رسالة التربية الوطنية).

وقد جعلت منتديات الإصلاح لسنة 2005. شعار لها: " الارتقاء بجودة التعليم " حيث. حدد الوثيقة الإطار أهداف هده المنتديات في : تعميق التفكير حول مفهوم وأهمية الجودة في الرفع من مستوى مردودية النظام التعليمي , تدارس سبل الرفع من مستوى التحصيل والكفايات لدى المتعلمين, الانخراط الفعلي لمختلف المتدخلين والشركاء من اجل الارتقاء بالجودة : تفعيل مقتضيات الاصلاح المتعلقة بالارتقاء بالجودة وتسريع وتيرة انجازها , واستبيان محاور وطبيعة العمليات والمهام والمسؤوليات للارتقاء الميداني بجودة التعليم .وحدد محاور هده المنتديات في تلاته محاور اساسية : محور مرتكزات الارتقاء بجودة التعليم : وتهم هده المرتكزات اعادة هيكلة اسلاك التعليم , وتحسين البرامج والمناهج البيداغوجية ومراجعة استعمالات الزمن والايقاعات المدرسية والبيداغوجية , وتنظيم التقويم والامتحانات والشهادات والسيولة على مستوى الاسلاك التعليمية وتحسين نظام التوجيه ودعم تعليم : حيث تتعلق بمواصلة الاهتمام بالتكوين الاساسي للمدرسين والمشرفين التربويين , وبحفزة هياة التعليم والتأطير , وبتحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالتلاميذ دوي الحاجات الخاصة وبالتأهيل .المنتظم للمؤسسات التعليمية من حيث الصيانة والتجهيزات الفضاءات الصحية , وبتعزيز استعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل : اما المحور الثالث فقد خصص للتفعيل الميداني للارتقاء بجودة التعليم , وتندرج في هدا الاطار العناصر التالية : سياق

الاضطلاع بمهام الإدارة التربوية , سياق ممارسة مهنة التدريس , سياق ممارسة مهمة التأطير والتفتيش , اوضاع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ واكتسابهم المعارف والمهارات الاساسية , سياق تتبع المستجدات البيداغوجية وتقييمها , سياق الحد من ظاهرة الانقطاع الدراسي .(منتديات الإصلاح 2005) .

التربية على القيم

لتفعيل الاختيارات والتوجهات العامة الواردة في الكتاب الابيض، ثم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار لمدخل بيداغوجي لمراجعة مناهج التربية والتكوين. وفيما يخص الاختيارات والتوجهات الخاصة بمجال القيم، والمتمثلة في: قيم العقيدة الاسلامية وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الاخلاقية والتفافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الانسان ومبادئها الكونية. (الكتاب الابيض. الجزء 1).

والقيم هي بصفة عامة الاحكام التي يصدرها الفرد بالتفصيل او عدم التفصيل للموضوعات والاشياء.........كما انها عبارة عن المثل والمبادئ التي توجه سلوك الناس وتنظمه وتتحدد القيم اجرائيا على النحو التالي : هي غايات نهائية نحدد من خلالها اهداف معينة ووسائل لتحقيق هده الاهداف , هي محك نحكم بمقتضاه ونحدد على اساسه ما هو مرغوب فيه وما هو مرغوب عنه , وما هو واجب وما هو ممنوع , وما هو حسن او قبيح , انها توحي بمعايير .وقواعد التنظيم والسلوك وتأخذ احد اشكال التعبير الوجوبي يجب ان , ينبغي ان (التومي النداء التربوي.)

وبالنسبة لمحمد مكسي، فان دراسة القيم ضرورة ولازمة على المستويين الفردي والجماعي، فالمتعلم في حاجة إلى نسق من القيم يوجه سلوكه ونشاطه في تعامله مع الاشخاص والمواقف والاشياء. كما ان التنظيم الاجتماعي في حاجة الى هدا النسق القيمي القريب من قيم الافراد وفي هدا النسق نجد الغايات والاهداف والمثل العليا. ومن الغايات المتثبتة في بيداغوجيا القيم (والمتضمنة في الكتاب الابيض).نجد ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل (وافدها , في خدمته الكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف , المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة تنمية الوعي بالحقوق

والواجبات , التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية , التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة تنمية الدوق الجمالي والانتاج الفني والتكوين الحرفي في المجالات الفنون والتقنيات , تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي الوطني ....ولتوسيع مدى التربية وعلى القيم تبنى الوحدات الديداكتيكية وانشطتهما على بيداغوجيا الكفايات والقواسم المشتركة في التربية على القيم الاتية : القيم الاسلامية القيم الوطنية , القيم الانسانية القيم الاجتماعية , القيم الاقتصادية القيم الثقافية , والقيم الفنية .وان تعليم القيم يتضمن النمو والارتقاء بالاتجاهات والميول , والاستبصار الدي يحمل على التحليل والمشاركة الوجدانية لفهم المشاعر وحاجات الاخرين , وبالمعرفة المتضمنة للقيم , وبالقدرة على التواصل على مستوى المشاعر والحاجات والاهتمام بالأخرين , وبتكوين الاحكام القائمة على التفكير والحكم الاخلاقي , وبالميل لتطبيق القيم واداء ما يعد صوابا كما ينبغي على منهجية تعليم وتفهيم القيم ان تساعد المتعلم على : اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية في التعامل مع القضايا والموضوعات الأخلاقية , اكتساب القيم التي تساعد المتعلم على فهم كيف تغني القيم حياته وحياة الاخرين , فهم القيم انطلاقا من وضعيات معينة .ولأجرأة التربية على القيم , يمكن ان تتم اجراتها من خلال مؤشرات الاتجاهات والاهتمامات , ومن خلال مؤشر الانشطة التكوينية (مكسي صدى التضامن .)

مستجدات التربية والتكوين

يمكن تحديث أهم المستجدات التي أتت بها المناهج التربية الجديدة في مجال التربية والتكوين في : توزيع جديد للمنظومة التربوية يتجلى في تعليم ابتدائي بسلكين اول ومتوسط وتعليم ثانوي بسلكين إعداد تأهيلي , هيكلة التعليم الابتدائي في سلكين يدوم كل منهما أربع سنوات بعد إدماج التعليم الأولي , عند تعميمه في السلك الأول من التعليم الابتدائي , هيكلة التعليم الثانوي في سلكين , سلك إعدادي وسلك تأهيلي مكون من خمسة أقطاب , تنظيم الدراسة في السلك التأهيلي في خمسة أقطاب ويتضمن ثلاثة أو أربع شعب بها مجموعة 17 شعبة منها التعليم التقني تمثل أهم المندسات الحالية , وشعب جديدة . وتتوزع الشعب المحدثة إلي نوعين : شعب ستحدث تدريجيا في عدد محمود من المؤسسات إلي أن تبلغ 16 ثانوية عند انتهاء إرساء المناهج الجديدة واحدة في كل جهة , ويستقر هدا العدد خلال السنوات المتبقية من العشرية , وشعب ستحدث تدريجيا في عدد محدود من المؤسسات وتزداد في التوسع بثانوية جديدة في كل سنة الى نهاية العشرية , ويمكن ان تخضع وتيرة توسيع الشعب المحدثة الى تعديلات في ضوء تتبع وتقييم ارساء المناهج الجديدة وفي ضوء الانتهاء من تحديد المسالك الدراسية للتعليم العالي , احداث جدع مشترك في دورة نصف سنوية كدلك خاص بشعب الاقطاب الاربعة الأخرى , الانتقال من السنة الدراسية بثلاث دورات إلى سنة دراسية بدورتين لكل منهما مناهجها المستقلة في جميع الأسلاك التعليمية , الانتقالي السلك التأهيلي من تنظيم الدراسية في مواد دراسية ببرامج سنوية إلى تنظيم مجزوءاتي مع تحديد الغلاف الزمني للمجزوءة في 30 ساعة , بعضها ستمكن تربية المتعلمين على الاختيار واتخاد القرار وتشجيعهم على التعلم الذاتي , عصرية المضامين بحيث ثم احداث مادة التربية على المواطنة في التعلم الابتدائي , واحداث مادة اللغة الامازيغية في السنوات الاربع للسلك الاول من التعليم الابتدائي ومواد جديدة مرتبطة بالشعب الجديدة وخاصة في قطب الفنون , توسيع تدريس مادة اللغة الاجنبية الاولى الى

السنة الثانية من التعليم الابتدائي الحالي عوض الثالثة , وتدريس اللغة الأجنبية الثانية في الإعدادي وفي السنتين الأخيرتين من التعليم الابتدائي (الكتاب الأبيض, الجزء الاول) .

وفي مجال إعداد برامج تكوين الأطر المتدخلة في تطبيق المناهج التربوية، وحسب ا لوثيقة الإطار الصادرة عن لجنة التوجهات والاختيارات التربوية، ثم الإلحاح على إعادة برامج التكوين الأساسي، وإعادة النظر في الأبعاد الأساسية للتكوين (أساسي مستمر، استكمال التكوين)

تبني مشروع مقاربة الكفايات المهنية سواء عند الانتقاء والتكوين أو التقويم، وتهم هيئة التدريس، الإشراف التربوي، إدارة المؤسسات.

مواصفات المتعلم في التعليم الابتدائي والثانوي الاعدادي والتأهيلي

*مواصفات المتعلم في الابتدائي

من المواصفات المطلوبة في السلك الاول من التعليم الابتدائي (السن 6-8,من الدراسة سنتين).نجد:

تدعيم مكتسبات المرحلة السابقة , واكتساب قاعدة موحدة للتعليم لدى جميع التلاميذ تمكنهم من متابعة الدراسة في الاطوار اللاحقة على قدم المساواة وبأكبر نسب تكافؤ الفرص ويتم دلك من خلال اكتساب المعارف والمهارات الاساسية الضرورية للفهم والتعبير الشفهي والكتابة باللغة العربية والتمرن على استعمال لغة اجنبية اولى واكتساب مبادئ الوقاية الصحية وصيانة البيئة , والتمكن من ملكات الرسم واستعمال اساليب البيان واللعب التربوي والتمرن على مفاهيم .

اما المواصفات المطلوبة في السلك الثاني ابتدائي (السن8-12.مدة الدراسة 4سنوات) فهي تعمل على تعمين وتوسيع مكتسبات المراحل السابقة واستكمال المهارات لدى الاطفال وابراز مواهبهم في وقت مبكر ودلك من خلال تعميق وتوسيع المكتسيات الدينية والوطنية والاخلاقية .السابقة تنمية مهارات الفهم

والتعبير باللغة العربية اساس تعلم المواد الدراسية , وتعلم القراءة والتعبير والكتابة بلغة أجنبية أولى , التمرن على الاستعمال الوظيفي للغة اجنبية تانية (5) مع التركيز في البداية على الاستئناس بالسمح والنطق كأساس لتحلمها ,. وتنمية مكتسبات الدكاء العلمي (ترتيب تصنيف ' حساب, توجه زماني, مكاني ......)واكتساب التقنيات الاجرائية للعمل, اكتشاف مفاهيم ونظم البيئة المحيطة بالتلميذ على المستوى الطبيعي والاجتماعي والتفافي , بما في دلك الشان المحلي , والتمرن على الوسائل الحديثة للاتصال والمعلومات وادراك المبادئ الاولية لاستعمالها وتوظيفها.(الدرج , الكفايات في التعلم.)

*مواصفات المتعلمين في نهاية السلك الاعدادي

هناك مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية والتي تتمثل في ان يكون المتعلم: مكتسبات للقدر الكافي من المعارف والمواقف والسلوكات الاسلامية وتمتلها في حياته اليومية : متشبعا بقيم الحضارة المغربية بكل مكوناتها وواعيا بتنوع وتكامل روافدها, متشبعا بحب وطنه وخدمته , منفتحا على القيم الحضارة المعاصرة وانجازها, متشبعا بقيم حقوق الانسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته , على دراية بالتنظيم الاجتماعي والاداري محليا وجهويا ووطنيا, ومتشبعا بقيم المشاركة الايجابية وتحمل المسؤولية , منفتحا على التكوين المهني والقطاعات الانتاجية والحرفية, متذوقا للفنون وواعيا بالأثر الايجابي للنشاط الرياضي المستديم على الصحة .متشبعا بقيم المشاركة الايجابية في الشأن المحلي والوطني وقيم تحمل المسؤولية .وهناك مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين , متمكنا من اللغة العربية واستعمالها السليم في تعلم مختلف المواد, متمكنا من تداولا للغة الاجنبية والتواصل بها, متمكنا من مختلف انواع الخطاب المتداولة في المؤسسة التعليمية قادرا على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها , ملما بالمبادئ الاولية للعلوم الفزيائية والطبيعية والبيئية متمكنا من منهجية التفكير والعمل داخل الفصل وخارجة متمكنا من المهارات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الاساسية ذات الصلة بالحياة المدرسية والمهنية , متملكا للمهارات التي تساعد على تعديل السلوكات وابداء الراي , متمكنا من رصيد تقافي ينمي احساسه ورؤية

لداته وللأخرين , وقادرا على استعمال التكنولوجيا الجديدة في مختلف مجالات دراسته وفي تبادل المعطيات .(الكتاب الابيض , 2001).

* مواصفات المتعلمين في السلك التأهيلي

وتتحدد المواصفات المرتبطة بالقيم في أن يكون المتعلم: متفتحا قيم ومكتسبا ت الحضارة الانسانية المعاصرة: متشبعا بحب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف، قادرا على مسايرة المستجدات في مجالات العلوم والتكنولوجيا ت والمعارف الانسانية واستثمار المكتسب منها في خدمة ذاته ومجتمعه، متشبعا بقيم الحداثة والثقافة الديمقراطية. قادرا على المشاركة الايجابية في الشان المحلي والوطني، وقادرا على المساهمة في تدبير محيطة وتنمية. اما المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين التي يجب توفرها لدى المتعلم في هده المرحلة التعليمية فتتمثل في ان يكون : قادرا على معرفة ذاته والتعبير عنها , متمكنا من القدرات التي تساعد على تعديل سلوكياته واتجاهاته وبلورة مشاريعه متمكنا من مهارات البرهان والتواصل والتعبير وتنظيم العمل والبحث المنهجي , قادرا على التعلم الذاتي والتكيف مع التغييرات والمستجدات وملاءمتها مع حاجاته وحاجات مجتمعه, ملما الخصوصية والكونية , قادرا على الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية او متابعة الدراسات العليا , ومتمكنا من الاستعمالات المتعددة للإعلاميات والوسائل السمعية البصرية المرتبطة بالمناهج التربوية , ومن طرق البحث عن المعطيات ومعالجتها معلوماتيا .(الكاتب الابيض 2001) .

الحياة المدرسية

لتفصيل أدوار الحيات المدرسية التي تعمل على تثبيت القيم الأساسية لدى التلميذ /ة والمتمثلة في التشبع بمبادئ الإسلام السمحة وتكريس حب الوطن والتربية على المواطنة، والاعتراف بالهوية الوطنية والتفتح على القيم الانسانية والكونية والتشبع بالديمقراطية ومبادئ المساواة والحوار وقبول الآخر والاختلاف

واحترام حقوق الإنسان، حددت وزارة التربية الوطنية أدوار الحيات المدرسية ونظرا للارتباط الوثيق بينها والحياة العامة وتفعيل "المؤسسة في اكتساب واعمال آليات الفكر والنقاش وإبداء الراي واحترام الاخر. التربية على النهج الديمقراطي والحداثي , النمو المتوازن (سلوكات , هندام ., نظافة ......) جعل المدرسة فضاء لتفجير الطاقات الابداعية واكتساب المواهب , الرغبة في الحياة المدرسية والإقبال على المشاركة , الاستمتاع بحياة التلميذ والمشاركة في تدبير الحياة المدرسية , والاعتناء بفضاءات المدرسة وجعلها قطبا جذابا وفضاء .مريحا المدرية والإقبال على المشاركة , الاستمتاع بحياة التلميذ والمشاركة في تدبير الحياة المدرسية والاعتناء بفضاءات المدرسة وجعلها قطبا جذابا وفضاء مريحا .ومن بين الآليات المقترحة لتفعيل أدوار الحياة المدرسية : قيام مجالس المؤسسة بأدوارها , العمل بمشروع المؤسسة الهادف الى دعم العمل التربوي مناجل الجودة والرقي بالمتعلمين, تفعيل الشراكة , انتهاج الشفافية في التدبير والعمل على تكوين لجان محلية وإقليمية والجهوية لتفعيل ادوار الحياة المدرسية (وزارة التربية الوطنية ....المدكرة رقم(03/87)

الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب معينا بيداغوجيا اساسيا في العملية التعلمية، وتكمن اهميته الكبيرة في كونه يكاد يكون مرجعا وحيدا بالنسبة للمتعلم والمدرس على السواء. واهم المقاربات التي تشتغل على الكتاب يمكن تحديدها في المستويات التالية: المستوى الخطابي (الثقافة المدرسية)، المستوى التقني (دفتر التحملات التقنية)، مستوى الانتاج (النشر، الطبع)، مستوى التأليف (مركزية او لامركزية التأليف، منافسته.......)

ونجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين يحدد تلات منطلقات اساسية لإنتاج الكتاب المدرسي: تحرير الكتاب المدرسي من كل اشكال الهيمنة، الانفتاح على المنافسة الشفافة، وتعددية المراجع ووسائل الدعم. وحسب البند 108 من الميثاق يحدد الارتباط الوثيقتين تصور الكتاب المدرسي وانتاج الخطاب المدرسي

وفق المبادئ الثالثة: موصفات التخرج، الاهداف العامة والمراحل الرئيسية لتدرج المناهج والبرامج المدرسية واهم المعطيات كدلك التي ترعى في عملية انتاج والتأليف هي: واهم المعطيات، كدلك التي ترعى في عملية انتاج والتأليف هي: مدخل الكفايات التربية على القيم، والتربية على الاختيار واتحاد القرار.

كما ان الكتاب المدرسي كوسيلة بيداغوجية يضم بكيفية المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور, انه هو والمدرس المصدران الوحيدان للمعرفة بالنسبة للمتعلم , واهمية تكمن في العناصر التلية : الكتاب المدرسي يلازم التلميذ خلال مراحل تمدرس, فهو المصدر الاساسية الدي يستقي منه في معظم الاوقات المعرفة , الكتاب المدرسي يحدد للمدرسين ما ينبغي تدريسه للتلاميذ وكيف, فهو يشمل توزيع المواد ووقت العمل والمنهجية المتبعة (سلسلة علوم التربية (2) 1989) ويمكنني التمييز بين الكتب المدرسية التالية : كتاب المدرس: وهو وثيقة تربوية عملية يرشد بها المدرس خلال تدريسه لأهداف أو مفاهيم او مواضيع النهج, وخاصة فيما يتعلق بالمواد والوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس والتقييم المنا سبة لكل منها , كتاب التلميذ وهو كتاب يجسد الانشطة والتمارين والمشاريع التي يمكن ان يقوم بها التلاميذ افراد او جماعات لتعلم المنهج, مرشد المنهج, هو وثيقة تصنف فلسفة المنهج التربوي واهدافه, وما يكونه عموما من موضوعات وانشطة ومواد. ويمكن تحديد اهم العوامل التي تؤثر على الكتاب المدرسي في : السلطة الادارية التي اقرته, المقرر الدراسي الرسمي , مستوى المناهج من النضج والخبرة والمعرفة , نظام الامتحانات المتبع الرقابة على الكتاب المدرسي الجهات الاخرى التي تفرض رقابتها , واخيرا, التنافس التجاري بين الناشرين (معجم علوم التربية) كما تجدر الاشارة في الاخير , الى ان اللجنة الدائمة للتجديد والملاءمة المستمرين للبرامج والمناهج هي التي تشرف على انتاج الكتب المدرسية والمعنيات البيداغوجية وفق مقتضيات المناقشة الشفافة بين المؤلفين والمبدعين والناشرين , على اساس دفاتر تحملات دقيقة مع اعتماد مبدا تعددية المراجع ووسائل الدعم المدرسي (البند 108 من الميثاق).

الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية هي كل مورد او اداة يستعين بها المدرس في العملية التعليمية، ودلك لجعل الدروس اكثر حيوية واتارة وتشويقا وفائدة لمتعلميه. وقد مرت تسمية الوسائل التعليمية ' من حيت الدلالة والوظيفة، عبر تلات مراحل: المرحلة الاولى، كانت فيها الوسائل كمعنيات وكان دورها ثانوي في العملية الاولى، كانت فيها الوسائل التعليمية، المرحلة الثانية، حيث استعملت الوسائل التعليمية كوسائل اتصال، اد ثم ادماجها بشكل جزئي ومحدود في العملية التعليمية، المرحلة الثالثة، حيث تم توظيف الوسائل التعليمية في ظل تكنولوجيا التعليم، وادمجت كليا في العملية التعليمية. (قاسمي والمير والاخرون 1996)

كما نجد اقتراح اخر لتطوير تسميات وسائل سمعية -بصرية، وقد ارتبطت هده المرحلة بحواس المتعلم ☹2) وسائل معينة وايضاحية، بالموقف التعليمي وطرائق واساليب التمدرس الخاصة☹3) وسائل تعليمية تعلمية، ارتبطت بالموقف التعليمي وطرائق واساليب التدريس، (4) وسائل الاتصال التعليمية وارتبطت بنظرية الاتصال وادواتها☹5) التقنيات التعليمية. وارتبطت بنظرية النظم وتصميم عملية التعلم. كما نجد تسمية التكنولوجيا. الجديدة للإعلام والتواصل وقد انبثقت عن تداخل وتكامل مجال المعلومات ولإلكترونيك والاتصال في المجالات السمعية البصرية ونجد ضمن هدا النوع من الوسائل التعليمية التلفاز والحاسوب, الا لات المبرمجة الاقراص المدنية........وبصفة عامة يمكننا ان نلاحظ بان الوسائل التعليمية انتقلت من مرحلة ارتبطت فيها بحواس المتعلمين الى مرحلة لم تعد فيها وظيفتها تقتصر على التوضيح , بل اصبحت مدمجة في كل مراحل الفعل التعلمي والتعليمي (وضعية الانطلاق, اشكال العمل الديداكتيكي , الانشطة التكوينية , وضعية التقويم.........)وان عملية اختيار الوسيلة التعليمية لا تكون اعتباطيا , بل يجب في اختيارها احترام مجموعة من المعطيات والشروط كنوع الكفاية والمهارات والقدرات والاهداف المراد تحقيقها , وطبيعة ومضمون المحتوى المراد اكتسابه, والمستوى النمائي والسيكولوجيا للمتعلمين, وفهم واتقان الدور البيداغوجي لهده الوسيلة , والتأكد من صلاحية ودقة ونفعية الوسيلة المستعملة. والعمل على الإتقان الملائم لاستعمال هده الوسيلة التعليمية، قد تكون البيئة القريبة من القسم ومحيط المدرسة، او الوسائل

الجاهزة التي توفرها المدرسة، او المعمل التربوي للمدرسة بحيث يمكن اعداد وصناعة الوسيلة من طرف المدرس والتلاميذ. ويمكن تجديد اهم وظائف الوسيلة التعليمية في: كونها تعتبر أساسا ماديا وملموسا للتجرد وبناء المفاهيم، ومرتكزا لجلب وشد انتباه المتعلم منطقا لإثارة فضول المتعلم وتسويقه وحته للإقبال على التعلم بتلقائية وحماس دعامة للمناولة والمعالجة اليدوية والنشاط الذاتي، أداة للإيضاح وتجاوز حدود الحواس الطبيعية، مناسبة لتجاوز حدود الزمان والمكان (وسائل علوم الارض والفلك والبيانات والخرائط). واخيرا تعتبر وسيلة وصل المتعلم والتكنولوجيا الحديثة وافاقها ومجالاتها الشاسعة.

جدول تصنيفي للوسائل التعليمية

مكتوبة	سمعية	بصرية/لمسية	سمعية بصرية
الكتاب المدرسي مراجع نصوص جرائد مجلات منشورات إعلانات ملصقات وثيقة أو مخطوط لوحة شهادة برقية تليكس ...	راديو اسطوانة تسجيلات كاسيت حوار سرد حديث خطاب قراءة تلاوة تلاتيل أصوات هاتف ...	أشياء نماذج خرائط شرائح صور ثابتة صور متحركة صويرات رسوم بيانات جداول ملصقات تحف فنية تلفاكس منيتيل Minitel أنترنيت آلة حاسبة...	أفلام سينمائية أشرطة وثائقية تلفاز برامج متلفزة تلفزة مغلقة أشرطة فيديو محركات كهربائية محركات بترولية مسرحيات .....

اختصاصات ومهام أطر التدريس

-اساتذة التعليم الثانوي التأهيلي يقومون بصفة عامة , بالتربية والتدريس بمؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي والثانوي الاعدادي, التدريس والتكوين بمراكز التكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية, تصحيح الامتحانات التعليمية المحلية والاقليمية والجهوية والوطنية, المساهمة في اشغال مجالس المؤسسة .ويمكن لأساتذة الدرجة الممتازة التدريس بالأقسام التحضرية وبأقسام تحضير شهادة التقني العالي كما يمكن تعيين أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي وفق شروط في بعض المهام ك: نائب للوزارة رئيس قسم او مصلحة بالوزارة او الاكاديمية او النيابة , مدير او ناظر او مدير الدراسة او رئيس الاشغال او حارس عام بثانوية تأهيلية او اعدادية , مدير مساعد بالمراكز التربوية الجهوية او كاتب عام بها , او بباقي مؤسسات تكوين الاطر التعليمية العليا , الانتداب للتدريس بالدول الصديقة والشقيقة , مدير الدروس او حارس عام بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

أساتذة التعليم الثانوي الاعدادي: وتتحدد مهامهم في: ممارسة بعض الانشطة في التعليم العالي، تصحيح الامتحانات التعليمية المحلية والاقليمية المحلية والاقليمية والجهوية، المساهمة في اشغال مجالس المؤسسة، كما يمكن تعينهم وفق شروط معينة لشغل مهام رئيس قسم او رئيس مصلحة بالوزارة او الاكاديمية او النيابة، مدير او حارس عام بثانوية اعدادية، كاتب عام بالمراكز التربوية الجهوية او بباقي مؤسسات تكوين الاطر التعليمية العليا. الانتداب للتدريس ببعض الدول الصديقة والشقيقة.

*أساتذة التعليم الابتدائي: ويقومون بصفة عامة بالتربية والتدريس بمؤسسات التعليم الابتدائي وبأقسام التعليم الثانوي الاعدادي عند الاقتصاد تصحيح الامتحانات التعليمية المحلية والاقليمية والجهوية والوطنية المساهمة في اشغال مجالس المؤسسة: كما يمكن تعيينهم وفق شروط معينة للقيم بمهام رئيس مقسم او رئيس مصلحة بالوزارة او بالأكاديمية او بالنيابة، مدير مدرسة للتعليم الابتدائي، متفقد تربوي بالتعليم الاولي، الانتداب للتدريس ببعض الدول الصديقة والشقيقة (الميرو قاسمي، التشريع الاداري والتسيير التربوي)

مسؤوليات موظفي وأطر التربية والتعليم

تتفرع مسؤولية أطر وموظفي التعليم إلى مسؤولية مدنية، ومسؤولية جنائية، ومسؤولية إدارية ومسؤولية تربوية:

1-المسؤولية المدنية: وهي قد تكون عقدية أو تقصيرية، وتنتج إما عن فعل الشخص نفسه، وإما عن فعل الغير. ويعرف قانون العقود والالتزامات المسؤولية المدنية على أنها"كل فعل ارتكبه الإنسان عن بينة واختيار ومن غير أن يسمح به القانون، فأحدث ضررا ماديا أو معنويا للغير، التزم مرتكبه بتعويض هذا الضرر. وكل شرط مخالف لذلك يكون عديم الأثر"(قانون الالتزامات والعقود، الفصل 77، ظهير 12غشت1913، كما وقع تتميمه وتغييره)

وعليه فإن موظف التعليم مسؤول مدنيا عن فعله الشخصي، وكذلك عن فعل التلاميذ الذين يكونون تحت مسؤوليته وحراسته...

2- المسؤولية الجنائية:إن إطار التربية والتكوين مسؤول جنائيا عما يرتكبه شخصيا من أخطاء ناتجة عن إهماله أو عدم احتياطه أو عدم تبصره أو عدم مراعاته النظم أو القوانين طبقا لمقتضيات القانون الجنائي ومن الجنايات والجنح أو المخالفات التي يمكن أن يحاكم عليها موظف التربية والتعليم: استعمال السلطة بشكل غير قانوني ، المس بالحريات الشخصية للأفراد وبحقوقهم الوطنية واستعمال العنف ضدهم ؛ الاختلاس والغدر والرشوة واستغلال النفوذ ،اختلاس أو تبديد الرسائل ،كسر الأختام وأخذ الأوراق ،تزيف أختام الدولة والدمغات والطوابع والعملات ، تزيف الأوراق الرسمية أو العمومية، تزوير الوثائق الإدارية والشهادات ،القتل أو الجرح خطأ ، ترك الأطفال أو العاجزين وتعريضهم للخطر، هتك العرض، اغتصاب شذوذ جنسي ،فساد ،إفساد الشباب والبغاء ، الغش في الامتحانات والمباريات ...

3-المسؤولية الإدارية (والمالية): حيث يكون الموظف عامة مسؤولا عن أفعاله في حالة مخالفته للتعليمات الرسمية والإخلال بواجباته المهنية. وتتحدد نوعية هذه المسؤولية فيما يسمى " الخطأ الإداري ". ومن بين الأخطاء الإدارية والمالية التي يمكن للموظف على إثرها الامتثال أمام المجلس

التأديبي: عدم قبول المنصب (الالتحاق بمقر التعيين)، التغيبات والتأخرات والخروج قبل الوقت ، ترك الوظيفة Abandon de poste ،مغادرة المنصب قبل التوصل بالموافقة على الاستقالة أو الإلحاق، عدم الرجوع إلى العمل بعد الإيداع ، إمتهان عمل آخر يدر مدخولا ، مخالفة التعليمات الإدارية الرسمية ، عدم احترام الرئيس الإداري ، إفشاء أسرار المهنة ، عدم التقيد بقواعد الإلتزام بالنفقات العمومية ، صرف اعتمادات بدون سند قانوني ، استعمال الممتلكات العمومية بدون موجب ، عدم التقيد بالنصوص التشريعية والتنظيمية في التسيير الإداري والمالي والمادي والمحاسباتي ...

5- **المسؤولية التربوية** : يمكن تحديد المسؤولية التربوية للمدرسين (والمربين) في الواجبات التالية:جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار، إعطاء المتعلمين المثال و القدوة في المظهر و السلوك و الاجتهاد و الفضول الفكري و الروح النقدية البناءة، التكوين المستمر والمستديم، التزام الموضوعية و الإنصاف في التقويمات و الامتحانات و معاملة الجميع على قدم المساواة(عدم التمييز)،إمداد أباء و أولياء التلاميذ بالمعلومات الكافية لقيامهم بواجباتهم وإعطاؤهم البيانات المتعلق بتمدرسهم (المير ، قاسمي، التشريع الإداري و التسيير التربوي).

الهيئات والمجالس التربوية والتعليمية

1- الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين

أحدثت الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين من اجل تطبيق السياسة التربوية والتكوينية الوطنية مع مراعات المعطيات الجهوية , ولتعزيز وتوسيع اللامركزية واللاتمركز لتغطي التعليم الأولى والابتدائي والاعدادي والتأهيلي في القطاعين العام والخاص , ولإحداث سلطة جهورية للتربية والتكوين لا ممركزة ولا متمركزة في شكل مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي , ومزودة بالمواد المالية والبشرية اللازمة , ولتغطية كافة الجهات(16) بالأكاديميات ولإشراك الفاعلي الاقتصاديين والاجتماعيين والجماعات المحلية والأباء وأولياء التلاميذ, والمجتمع المدني بصفة عامة في عملية التربية والتكوين.

ويدير الاكاديمية مجلس اداري يسمى "مجلس الاكاديمية الجهوية للتربية والتكوين " يراسه وزير التربية الوطنية , ويتألف من رئيس مجلس الجهة , والى الجهة , عمال عمالات واقاليم الجهة , عمداء المدن, رؤساء المجالس الاقليمية , رئيس المجلس العلمي للجهة , رئيس او رؤساء الجامعات الموجودة في الجهة , المندوب الجهوي لإدارة التكوين المهني , رؤوس الغرف المهنية بالجهة (ممتل واحد عن كل قطاع) ممتل الاولمبية للجهة ,ممثلو السلطات الحكومية للجهة المكلفة بالتربية الوطنية , الداخلية , التعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي , الاوقاف والشؤون الاسلامية , اعداد التراب الوطني والتعمير والاسكان والبيئة , التجارة والصناعة والمعادن والصناعة التقليدية , الفلاحة الصيد البحري النقل والملاحة التجارة التشغيل والتكوين المهني , الشؤون التفافية , الصحة , التوقعات الاقتصادية والتخطيط, الشبيبة والرياضة , التجهيز , اوضاع المرأة ورعاية الاسرة والطفولة وادماج المعاقين , محاربة الامية والتربية غير النظامية, تقنيات المواصلات والاعلام , ستة ممثلين عن الاطر التعليمية من اعضاء اللجان الثنائية على مستوى الجهة , بنسبة ممثلين اثنين عن كل سلك تعليمي , وممثلين اثنين عن الاطر الادارية والتقنية, تلاث ممثلين عن

جمعيات التعليم المدرسي الخصوصي بكل جهة , ممثل واحد عن كل سلك تعليمي , ممثل واحد عن جمعيات التعليم الخصوصي بكل جهة , ممثل واحد عن مؤسسات التعليم الاولي ودلك لمدة ثلاث سنوات . وتتحدد اختصاصات الاكاديمية في: اعداد مخطط تنموي للأكاديمية وضع الخرائط التربوية التوقعية على مستوى الجهة، السهر على اعداد الخريطة الجهوية وتكوين شبكات المؤسسات التربية والتكوين، المساهمة في تحديد حاجيات الشباب في مجال التكوين المهني، وضع وتطوير التكوينات التقنية الاساسية. ذات الاهداف المهنية الخاضعة للنظام المدرسي , وضع برنامج توقيعي متعدد السنوات للاستثمار المتعلقة بمؤسسات التعليم والتكوين ,' ودلك على اساس الخريطة التربوية التوقعية : تحديد العمليات للبناء والتوسيع والاصلاحات الكبرى والتجهيز المتعلقة بمؤسسات التربية والتكوين , انجاز مشاريع البناء والتجهيز , مراقبة حالات كل مؤسسات التربية والتكوين وجودة صيانتها ومدى توفر الوسائل الضرورية للعمل : ممارسة الاختصاصات المفوضة اليها من لدن السلطة الحكومية الوصية في مجال تدبير الموارد البشرية , الاشراف على البحت التربوي وعلى الامتحانات وتقييم العمليات التعليمية على مستوى الجهة ومراقبة هده العمليات على المستوى الاقليمي والمحلي , والعمل على تطوير التربية البدنية والرياضة المدرسية , القيام بمبادرات للمشاركة , اعداد الدراسات المتعلقة بالتربية والتكوين والاشراف على النشر والتوثيق التربوي , والمساهمة في البحوث والإحصاءات الجهوية والوطنية , اعداد سياسة للتكوين المستمر ووضعها موضع التنقيد, تسليم رخص لفتح او توسيع او ادخال تغيير على مؤسسات التعليم الاولي او الخصوصي : تقديم كل توصية تتعلق بالقضايا التي تتجاوز اطار الجهة الى السلطات الحكومية المعينة , ودلك من اجل ملاءمة اليات وبرامج التربية والتكوين مع حاجيات الجهة, واخيرا , تقديم خدمات في كل مجالات التربية والتكوين .

2- نيابة التربية الوطنية.

ان الهدف الأول التي يجب أن تحققه النيابة في نطاق نفوذها الترابي هو المساهمة في وضع وتطبيق سياسة الوزارة في ميدان التعليم الاولي الابتدائي والثانوي (الإعدادي والتأهيلي) عن طريق وضع وتنفيذ مشاريع تنطق من المخططات والتوجهات الوطنية، بشكل يراعي الخصوصيات المحلية والإقليمية.

وتتحدد اهم اختصاصات النائب الإقليمي في: إعداد الخريطة المدرسية على المستوى الاقليمي وبرمجة حاجيات الاقليم او العمالة من البناءات والتجهيزات المدرسية والموارد البشرية والمالية: تمثيل المصلحة الإقليمية إزاء كل شخص ذاتي أو معنوي على مستوى العمالة او الاقليم: وبصفة عامة، ممارسة الاختصاصات المفوضة اليه من لدن الوزير او المدير الاكاديمية. (الميرو قاسمي).

3- الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه.

حسب المادة 103 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين تحدت وكالة وطنية للتقويم والتوجيه تتمتع بالاستقلال التقني والمالي والاداري وبالشخصية المعنوية ونياط بها القيام بالمهام التالية : البحث التنموي في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية واللسانية المطبقة على التربية وطرق الامتحان والتوجيه التربوي والمهني , الاشراف على مستشاري التوجيه وعلى مراكز الاستشاري والتوجيه, وتزويدها المنتظم بالمعطيات ووسائل العمل, وضع معايير للتقويم والامتحانات , وانشاء بنك للروائز ومواد اختيار متسمة بالصلاحية والدقة, ومعتمدة على اهداف ومحتويات التعليم المحددة في البرامج والمناهج الرسمية , التحضير والاشراف على الامتحانات,السهر على انسجام الامتحانات الموحدة , العمل على تحديد كيفية المشاركة في الانظمة العالمية للتقويم, اعداد تقرير سنوي يضم حصيلة اعمالها ويقدم نتائج السنة الدراسية مشفوعة. مشفوعة بتقويمها وبالدروس المستخلصة منها, وينشر هذا التقرير على جميع الدوائر المعنية والرأي العام، ويتضمن هذا التقرير السنوي تقويم المؤسسات وترتيبها حسب نتائجها السنوية.

4- اللجنة الدائمة لمراجعة البرامج:

وفق المادة 107 من الميثاق تحدث لجنة دائمة لتجديد البرامج والمناهج، ومهامها الأساسية تتجلى في: الإشراف على جميع عمليات وضع البرامج وإنتاج الأدوات البيداغوجية بمختلف وجوهها، وكذلك المصادقة عليها، السهر على استباق حاجيات التكوين وللأنماط التربوية والديداكتيكية، القيام بالتحيين المستمر لمختلف المنتوجات البيداغوجية.

5- اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء

تشمل هذه اللجن على عدد متساوي من ممثلين عن الإدارة يعينون بقرار من الوزير المعني، ومن ممثلين ينتخبهم الموظفون المعنيون.

وتتحدد اختصاصات هذه اللجان في:

- ترسيم الموظفين المتمرنين.
- ترقية الموظفين
- استقالة الموظف عند امتناع الإدارة عن قبولها.
- دراسة طلب استيداع الموظف لأغراض شخصية أو لمتابعة الدراسة.
- إعفاء الموظف الذي انتهت مدة استيداعه والذي لم يطلب الرجوع إلى عمله أو رفض المنصب المسند إليه.
- إحالة الموظف على المعاش أو إعفاؤه إذا ثبتت عدم كفاءته المهنية.
- دراسة حالة الموظف الموجود في وضعية إيداع أو استيداع أو المحال على المعاش ... والذي يزاول ـ بصفة مهنيةـ نشاطا ممنوعا يدر عليه... مدخولا.
- القيام بدور المجلس الانضباطي (التأديبي) [التشريع الإداري والتسيير التربوي 2004].

6- المجالس التعليمية

محلس التدبر: ويتألف في المدرسة الابتدائية من: مدير المؤسسة بصفته رئيسا، ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي، ممثل واحد عن الأطر الإدارية والتقنية، رئيس جمعية أباء وآو لياء التلاميذ، ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد به المؤسسة.

أما بالنسبة للثانوية الإعدادية، فيتكون أعضاؤه من: مدير المؤسسة بصفته رئيسا، حارس أو حراس عامين للخارجية الحارس العام للداخلية، ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية، مسير المصالح الاقتصادية، مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي، ممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية، رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ، ممثل عن المجلس الجماعي. أما أعضاء المجلس بالنسبة للثانوية التأهيلية فهم: مدير المؤسسة بصفته رئيسا، مدير الدراسة، الناظر، رئيس الأشغال بالنسبة للمؤسسات التقنية، حارس أو حراس عامين للخارجية، الحارس العام للداخلية، ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية، ممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية، مسير المصالح الاقتصادية، ممثلين اثنين عن تلاميذ المؤسسة، رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ، ممثل عن المجلس الجماعي. كما يجوز لرئيس مجلس تدريب المؤسسة أن يدعو لحضور اجتماعات المجلس على سبيل الاستشارة كل شخص يرى فائدة في حضوره. وتحدد اختصاصات مجلس التدبير في: اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة، دراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة عليها وإدراجها ضمن برامج عمل المؤسسة المقترح من قبله، دراسة برامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة وتتبع مراحل إنجازه، الإطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى ونتائج أعمالها واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة، دراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والمحا فظة على ممتلكاتها، إبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة، دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الموالية، المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة، والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسبي للمؤسسة.

<u>المجلس التربوي:</u> يتألف في المدرسة الابتدائية من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي، رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ، أما بالنسبة للثانوية الإعدادية، فيتكون من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، الحراس العامين للخارجية، ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية، مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي، ورئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ. أما

أعضاء المجلس التربوي في الثانوية التأهيلية هم: مدير المؤسسة بصفته رئيسا، مدير الدراسة، ناظر المؤسسة، الحراس العامين للخارجية، ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية، ممثلين اثنين عن تلاميذ المؤسسة، ورئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ. وتتمثل اختصاصات هذا المجلس في: إعداد مشاريع البرامج السنوية للعمل التربوي للمؤسسة وبرامج الأنشطة الداعمة والموازية وتتبع تنفيذها وتقويمها، تقديم اقتراحات بشأن البرامج والمناهج التعليمية وعرضها على مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية، التنسيق بين مختلف المواد الدراسية، إبداء الرأي بشأن توزيع التلاميذ على الأقسام وكيفيات استعمال الحجرات واستعمالات الزمن، برمجة الاختبارات والامتحانات على صعيد المؤسسة والمساهمة في تتبع مختلف عمليات إنجازها، دراسة طلبات المساعدة الاجتماعية واقتراح التلاميذ المرشحين للاستفادة منها وعرضها على مجلس التدبير، وأخيرا، تنظيم الأنشطة والمباريات والمسابقات الثقافية والرياضية والفنية.

<u>المجالس التعليمية:</u> يتكون المجلس التعليمي في المدرسة الابتدائية والثانوية الإعدادية من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، ومدير الدراسة وجميع مدرسي المواد الدراسية.

ومن اختصاصات هذه المجالس: دراسة وضعية تدريس المادة الدراسية وتحديد حاجياتها التربوية، مناقشة المشاكل والمعوقات التي تعترض تطبيق المناهج الدراسية وتقديم اقتراحات لتجاوزها، التنسيق عموديا وأفقيا بين مدرسي المادة الواحدة، وضع برمجة للعمليات التقويمية الخاصة بالمادة الدراسية، اختيار الكتب المدرسية لتدريس المادة وعرضها على المجلس التربوي قصد المصادقة، تحديد الحاجيات من التكوين لفائدة المدرسين، اقتراح برنامج الأنشطة التربوية الخاصة بكل مادة دراسية بتنسيق مع المفتش التربوي، تتبع نتائج تحصيل التلاميذ في المادة الدراسية، البحث في أساليب تطوير الممارسة التربوية الخاصة بكل مادة دراسية، اقتراح توزيع الحصص الخاصة بكل مادة دراسية للإعداد جداول الحصص، وأخيرا، إنجاز تقارير دورية حول النشاط التربوي الخاص بكل مادة دراسية وعرضها على المجلس التربوي وعلى المفتش التربوي للمادة.

مجالس الأقسام: بالنسبة للمدرسة الابتدائية يتكون من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، وجميع مدرسي القسم المعني، وممثل عن جمعية آباء وأولياء التلاميذ. وبالنسبة للثانوية الإعدادية فإنه يضم مدير المؤسسة بصفته رئيسا، الحراس العامين للخارجية، مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي، جميع مدرسي القسم المعني، ممثل عن جمعية آباء وأولياء التلاميذ. وبالنسبة للثانوية التأهيلية، فإن هذا المجلس يتكون من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، مدير الدراسة، الحراس العامين للخارجية، جميع مدرسي القسم المعني، وممثل عن جمعية آباء وأولياء التلاميذ. ويقوم هذا المجلس بالاختصاصات التالية: النظر بصفة دورية في نتائج التلاميذ واتخاذ قرارات التقدير الملائمة في حقهم، تحليل واستغلال نتائج التحصيل الدراسي قصد تحديد وتنظيم عمليات الدعم والتقوية، اتخاذ قرارات انتقال التلاميذ إلى المستويات الموالية أو السماح لهم بالتكرار أو فصلهم في نهاية السنة الدراسية وذلك بناء على النتائج المحصل عليها، دراسة وتحليل طلبات التوجه والبث فيها، واقتراح القرارات التأديبية في حق التلاميذ غير المنضبطين وفق مقتضيات النظام الداخلي للمؤسسة.

الفرق التربوية: تعتبر هذه الفرق دعامة لأعمال وأنشطة المجالس، وعملا على خلق روح البحث والخلق والتنقيب والإصلاح داخل المؤسسات، على المدير، في بداية كل سنة دراسية، أن يعمل على تأسيس فرق تربوية مكونة من الأساتذة العاملين بالمؤسسة. وتعتبر هذه الفرق آليات تنظيمية وتربوية للملاحظة والاقتراح من أجل التغير، ولضمان فعاليتها ينبغي أن تحدد مهامها وطبيعة أعمالها انطلاقا من وظيفتها الاستشارية في تنشيط الحياة المدرسية، وذلك بشكل لا يتعارض مع اختصاصات ومهام المجالس الأخرى داخل المؤسسة. وتتكون هذه الفرق بالتعليم الأولى من مربيات (ومربيي) المستويين الأول والثاني، مع إمكانية توزيعه إلى فريقين (الفريق المستوى الأول والآخر المستوى الثاني) حسب عدد المربيات والمربين وبالتعليم الابتدائي يتكون من فريق تربوي من كل مستوى تعليمي، وفريق تربوي للمؤسسة يجمع كافة الأساتذة. وبالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي تتكون هذه الفرق من فريق تربوي للقسم يضم جميع أساتذة المواد التعليمية لقسم معين، وينتخب الفريق أستاذا منسقا له، في

بداية كل سنة دراسية، فريق تربوي لكل مادة تعليمية، وينتخب منسقا له في بداية كل سنة. كما يمكن لمدير الأكاديمية أو النائب إحداث فرق تربوية أخرى مثل: فرق تربوية للمقاطعات، فرق تربوية إقليمية، فرق تربوية جهوية، فرق تربوية حسب المجالات التربوية، وتتكلف هذه الفرق بمهام أو مشاريع محددة، منها استثمار وتتبع وتقويم وتنشيط الفرق التربوية داخل المؤسسات. ومن بين المجالات التي يمكن أن يحدث لها فريق: فريق حسب كل مادة دراسية، فريق خاص بتشجيع القراءة واقتراح الكتب والمجلات المناسبة وتنشيط المكتبات ومراكز التوثيق، وفريق الموسيقى والأناشيد، فريق المسابقات الثقافية والرياضية، فريق البيئة، فريق المواطنة ... (المير، قاسمي،2004).

تحليل النصوص التربوية

للتعرف على تقنيات ومنهجية تحليل النصوص نورد مقاربتين في هذا الإطار، الأولى حاولت الإجابة عن كيفية تحليل النصوص التربوية والديداكتيكية بصفة عامة، والثانية حاولت أن تمدنا بمراحل وتقنيات تحليل نوعين من النصوص، الأول مفتوح والثاني موجه، لنرى ذلك فيما يلي:

- **المقاربة الأولى**: * كيف نحلل النصوص التربوية والديداكتيكية؟

« الإجابة على مثل هدا السؤال من موقع المدرس, غالبا ما تكون محددا أساسيا لمنهجية عملية يتطلب تطويرها وعناؤها, بناء جهاز محكم, واستحداث خطة محكمة اللجوء إلى مهارات وتقنيات متخصصة, وتضيف مفاهيم محددة. ونعتقد انه بدون هده الشروط المرتبطة بمنهجية تحليل النصوص، وأهدافها البرغماتية التي ترفض الاستطراد، لا يمكن توقيع تلك النتائج التي تفضي في النهاية إلى تحليل واضح المعالم والأسس. وسواء كانت منهجية تحليل النصوص التربوية تعني الجانب التطبيقي او النظري، فإنها تستوعب بمفردها أدبيات البيداغوجيا والديداكتيك التجريبي والنظري.

كل نص تربوي يعد مقاربة. وتتكون هده المقاربة من جانبين أساسيين: يا خد الجانب الأول صيغة السؤال التالي: مادا قال هدا المربي في موضوع الطفل والتعليم والقراءة الخ........؟

ويا خد الجانب الثاني الصيغة التالية: إلى أي حد استطاعت آراء هدا المربي أو دالك أن تسهم في حل هده المشكلة أو تلك؟

لا يفصل الجانب الأول عن الثاني، فهما سؤال واحد (1). والقضية الأساسية من متضور النصوص وكتابها، ومن منظور منهجية تحليلها، تتعلق بترتيب وتنظيم خطوات المعالجة. وعلى هدا الأساسية فان الجانب الأول يرتبط بالعرض التاريخي لمجموعة من الوقائع المستمدة من السياق ومشكلاته عبر تاريخ الفكر التربوي. أما الجانب الطافي فيرتبط بالأساس المنطقي الدي يتولى مهام كثيرة تذكر منها ما يلي: المسالة المنهجية، فهم النص، تحليله، نقده، وما يرتبط بها من مهارات وتقنيات. وبتبار آخر، فان هدا المنهجية تحليل النصوص يترجم مدى قدرة المتر شح على الغوص في مشكلات النص والكشف عن مظاهرات المتعددة. والطريقة التي ينتهجها هدا الكاتب او داك النص تنم في حد ذاتها عن طريق المنهج الذي يقترحه.

في هدا الأساس المنطقي تبرز أهم المشكلات التي تواجه المتر شح خلال تحليله للنصوص وتحد هده المشكلة في خطوة التقويم او إصدار الأحكام.

تفرض هده المشكلة على محلل النص ان يا خد في اعتباره ما يلي.

-إن الذي يحدد منطق إصدار الأحكام هو طبيعة الموضوع ذاته.

-توجد فكرة إصدار الأحكام هو طبيعة الموضوع بعمق في النسيج الكلي لعلوم التربية وفي المنطق، وفي الأخلاق.

-يزعم التقويم النقدي أن صاحب النص وقع في" خطأ" ويدعى المقوم أن نقده يقدم "الصواب" ويعني هدا أن نقده يتضمن تصورا لما يجب أن تكون عليه هده النظرية التربوية الواردة في النص، أو هده الجملة أو تلك العبارة.

-يتضمن استخدام هدا التصور بوصفه معيارا يطبق على تحليل كل النصوص. غير أن المحلل (المقوم) الذي يستخدم هده المعايير ملزم في تحليله، بتقديمها (عرضها) والدفاع عنها، في مثل هده الخطوة يملك المحلل (المقوم) أو الناقد تصورا أو مجموعة التصورات لما يجب أن يكون عليه الكتابة الإنشائية، وما يجب أن

يكون عليه التقويم أو النقد. انطلاقا من هدا كله، فان المهام المنهجية للمرشح تتحدد في أن يتقدم لنا منهجية التحليلي (la méthode analytique.) النقدي، ويقنع قارئ تحليله بالحجة البيانية ألا جابية، وبان مبادئه التي يتأسس عليها الفهم (فهم النص) وتحليله ونقده، مبادئ تسليمه، وان معاييره أسلم، وان طريقته صادرة بأمانة عن هده المبادئ.

يقوم محلل النص التربوي بتحليل القضايا التي تنتمي إلى مصادر متنوعة. وينحصر عمله في فئتين من القضايا:

ـ معطيات التحليل ونتائجه.

ـ المبادئ التي تسير وفقا لها عملية التحليل.

ـ وتؤلف فئة المبادئ نظرية خاصة بطبيعة المادة، ومنهجها، ومتطلباتها اللغوية والأسلوبية والتنظيمية.

في تحليل النصوص تحتل مشكلة التعريف موقع الصدارة في منهجية المترشح.

ويعني موقعها هذا، ارتباطها بصعوبة فهم الكلمات والمصطلحات. وتتضاعف درجة الصعوبة هنا عندما يواجه المحلل مشكلة تحديد الكلمات الأساسية أو الكلمات المفاتيح (Les mots clefs).

لتذليل مثل هذه الصعوبات نقول إن المرحلة الأولى من التعريف تتوقف عند تعيين الحد الأدنى. والمراحل الموالية تقوم بتعديل هذا التعريف الأدنى بإضافة تحديدات جديدة، كل منها يتضمن ما تم التوصل إليه من قبل، إلا أن كلا منهما يضيف تغيرات نوعية، وتركيبات وإضافات، وفي الأخير يتم التوصل إلى مرحلة يحتوي فيها التعريف جميع ما يمكن أن يوجد في التصور.

1. وضيفة تيسير استرجاع المعلومات'

2. وضيفة التحليل المقارن.

يساهم التصنيف من الناحية العملية في وضع قضايا النص واهتماماته في إطار معين (8) وداخل هدا الإطار يهيئ المحلل الوقائع ويجمعها في مجموعات حول نطاق ثابتة، وتحليل هده النقاط الثابتة يتم باعتبارها مراكز اهتمام (des centres d'intérêt.) .

يفرض النص على المترشح الاهتمام بمنطق النص. ويهتم هدا المنطق بالفكر بوصفه موضوعا له. ويتميز بانه له خاصية مزدوجة فهو معياري من حيث الطريق التي يجب ان تفكر بها قضايا منطق النصوص ومدى تطابق القواعد التي يصنعها المنطق.

وانطلاق من منطق النصوص .(la logique des texte) يمكن للمحلل أن يهتم بثلاثة أشياء في كل استدلال:

1. المعطيات التي يبدأ منها الاستدلال.

2. المبادئ التي نستدل بها وفقا لها.

3. نتائج الاستدلال.

قد تكون المعطيات افتراضات، المبادئ فتعرف باسم البديهيان. مثل: ادا أضيفت كميات متساوية إلى أخرى متساوية ستكون المجموع متساويا. وتعرف المعطوبات تجريبيا عن طريق الإدراك الحسي أو السجلات التاريخية الخاصة بالإدراك الحسي في الماضي. (صدى التضامن من 2003).

- **المقاربة الثانية**: * مراحل وتقنيات تحليل نص تربوي مفتوح:

1-طرح إشكالية النص:

أي القضية التي يدور حولها النص، وبما أن الأمر يتعلق بإشكالية، فمعنى هذا أن هذه القضية تختزل مجموعة من المشاكل المترابطة، لذا فمن المستحسن الانطلاق ق في تركيبها من الكل إلى الجزء: طرح القضية/الإشكالية في مجملها، ثم بيان أبعادها و طرحها في صيغة تساؤليه أو تقريرية تمهيدا لعملية التفكيك .وتيسيرا لإنجاز العمليات المذكورة يمكن الوقوف عند ما يمكن أن نسميه بمفاتيح النص: مصطلحات و مفاهيم أساسية، عبارات دالة...ويمكن قبل طرح الإشكالية إنجاز مدخل يركز فيه على: بيان نوع النص(مقتطف من عمل أكاديمي، مقالة...)؛وضع النص في إطاره الفكري و العلمي(حقله

المعرفي،المدرسة أو الا تجاه الذي يندرج فيه)؛وضع النص في الظروف الاجتماعية و الثقافية و التاريخية التي ساهمت في إفرازه؛ التعريف بشخصية صاحب النص...

2-تفكيك النص:

لتفكيك النص يمكن القيام بالعمليات التالية:

بناء هيكلة خاصة للنص بإبراز مكوناته الأساسية وترتيبها؛ مراعاة مدى الانسجام الكائن بين هذه الهيكلة وبين ما سبق طرحه في المرحلة الأولى.

ـ تفسير كل مكون على حدة مع الحرص على ألا تتخذ عملية التفسير طابع اجترار منطوق النص. فالتفسير هنا محاولة لإعادة إنتاج مفصلة للنص عن طريق المجهود الذاتي للمترشح في تمثل محتوياته، على أساس أن محلل النص يعتبر وسيطا بين صاحب النص وبين قارئه العادي.

ـ الحرص على أن تتخذ عملية التفسير طابع محاورة النص من داخله أي الانسياق في نفس توجه سعيا وراء تبسيط معطياته.

لذلك يندرج ضمن عملية التفسير:

- التعليل: محاولة الكشف عن المبررات والأساليب المفسرة للتوجه الذي يحكم مضامين مكوناته.
- التأويل: محاولة الكشف عن المسكوت عنه في النص والذي يوحي به منطوق النص. أي إعطاء مضامين النص لا يكون ظاهرا ولكنه مستشف من العبارات أو المصطلحات...الموظفة في النص.
- مقابلة أفكار النص بأفكار نصوص أخرى تندرج في نفس توجهه سواء كانت لنفس الكاتب أو لمن يتفق معه من الكتاب الآخرين وذلك إمعانا في فهمه أبعاد توجهه.
- إغناء النص بأمثلة تعزز ما يذهب إليه النص أو توضح ما يبدو غامضا في النص.
- توضيح منطق النص: الآليات المعتمدة في الإقناع، نوع المقولات الفكرية المروجة (افتراضات، استنتاجات، مقارنات ....).

التحليل المقترح هنا لا ينفصل عن عملية التركيب التي آثرنا عدم التنصيص عليها كمرحلة منفصلة توخيا للتبسيط. فما تمت الإشارة إليه آنفا من: إغناء مضامين النص بإضافة مستقاة من الأدبيات التربوية أو من الواقع في إطار التعمق في فهمه، الخروج باستنتاجات، الربط بين الأفكار، هيكلة النص بإبراز مكوناته الأساسية وترتيبها، كل ذلك من صميم عملية التركيب.

3-تقويم النص:

ـ أي مناقشته ومقاربته مقاربة نقدية.

ـ عادة ما يميز في هذا الصدد بين التقويم الداخلي الذي يتم من داخل النص وبين التقويم الخارجي الذي يتم من خارج النص: من خلال نصوص أخرى أو من خلال الواقع.

ـ وعلى العموم يمكن أن يتم التقويم بنوعيه على المستويات التالية:

- المنطق المعتمد في النص: قد يكون مفتقرا إلى التماسك (تناقضات / مفارقات)، قد يكون قاصرا عن الإقناع والتأثير وتحقيق الهدف المتوخى منه نظرا لبعض العبارات أو الأفكار المروحة ضمنه.
- مدى انسجامه مع الانتماء الفكري أو العلمي للكاتب ومع إطاره السوسيو ـ تاريخي.
- مدى الصحة العلمية والواقعية للأفكار المطروحة ضمنه (وهنا يمكن الاستعانة بإستشهادات مستقاة من نصوص كتاب آخرين بمن في ذلك أولئك الذين ينتمون لنفس التوجه الفكري والعلمي لصاحب النص، كما يمكن الاستعانة بأمثلة مستمدة من الواقع بصفة عامة).
- مدى ملاءمة أفكار النص للواقع التربوي المغربي ككل وللواقع المهني للمترشح بصفة خاصة، أو ما يمكن أن نسميه بمدى وظيفية النص. والمتوخى هنا هو حث المترشح على فتح آفاق للنص على تجربته المهنية لكي يصبح بالفعل نصا وظيفيا ثمينا بأن يستثمر لإغناء الممارسة المهنية للمترشح.

وهنا يمكن إضافة التعديلات التي يراها المترشح ضرورية لتكييف النص مع خصوصية ممارسته المهنية (ما ينبغي الاستغناء عنه من أفكار النص، ما يمكن تبنيه مع الإضافة والتعديل...).

تجدر الإشارة أخيرا إلى أن تقويم النص لا يشمل بالضرورة جميع الأفكار المطروحة ضمنه، بل يستحسن الوقوف عندها هو أساسي منها، خصوصا وأن محاولة الدخول في جميع تفاصيل النص قد توقع المحلل في الإطناب.

* مراحل وتقنيات تحليل نص تربوي موجه:

1 ـ النص المقترح:

إن توطيد العلاقة بين المعلم والتلميذ يعتبر الخطوة الأولى والأكثر أهمية في عملية التنشئة الاجتماعية التي توليها المدرسة كل اهتمامها ولا شك أن هذه العلاقة بالنسبة للطفل سوف تنطبع في نفسه وإحساسه من حيث لا يدري ولا يعلم، وبالتالي سوف تؤثر إلى حد كبير على كيفية توافقه وسعادته في المدرسة. كما أن نوعية هذه العلاقة سوف تحدد المدى الذي سيصل إليه الطفل من نجاح أو فشل. وبالنسبة للمدرسة فإن هذه العلاقة المبكرة تعتبر أيضا ذات أهمية، إذ تساعد على إلقاء الضوء على الطريقة التي نشأ بها الطفل بواسطة والديه وعلاقته معهما أو مع الكبار الذين سبق وأن تفاعل معهم في المنزل أو المجتمع الصغير اللذين عايشهما من قبل. وذلك لأن درجة التماثل بين التنشئة الاجتماعية فيما قبل المدرسة وما تحدثه المدرسة، سوف يؤثر على ما يتقبله أو ما لا يتقبله الطفل من خبرات مدرسية جديدة. وإذا ما حدث التباين بين المعايير التي خبرها الطفل من قبل ومعايير المدرسة، فإن الطفل [...] قد يواجه بمشكلات معقدة إذ لا يستطيع أن يتخير إتباع أي مجموعة من القيم في أي وقت وفي أي المواقف على أنها أكثر ملاءمة.

د. أحمد فاروق محفوظ و د. شبل بدران (1993) أسس التربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص.77-78.

أسئلة:

- أبرز الإشكالية التي يدور حولها النص وحلل مكوناتها.
- ناقش النص في ضوء تجربتك المهنية.

2 ـ توجيهات عامة:

ـ القراءة المتأنية للنص مع استخلاص المفاهيم والعبارات الأساسية التي يمكن أن تساعد على ضبط الإشكالية ومكوناتها (العلاقة معلم/ تلميذ، التنشئة الاجتماعية المدرسة الوالدان (الأسرة)، التوافق، التماثل ـ التباين، المعايير/ القيم/).

ـ الإجابة عن كل سؤال على حدة مع الحرص على التوازن الكمي بين الجوابين نسبيا.

ـ الوقوف في الجواب عن السؤال الأول عند التحليل/ التفكيك/ التفسير/ أي التعامل مع النص من الداخل.

ـ الحرص في الجواب الثاني على مناقشة / تقويم النص من الخارج لأن التجربة المهنية للمترشح واقع يتموضع خارج النص.

ـ يجب أن تفهم المناقشة / التقويم بيان جوانب القوة / الصلاحية والضعف / عدم الصلاحية أو ما يمكن أن نسميه بالتقويم المزدوج، مع الحرص على استحضار التجربة المهنية كمحك وحيد لذلك.

ـ لاحظ التمفصل بين السؤالين: السؤال الأول يأتي منطقيا قبل الثاني ويؤدي إليه، فبعد تفكيك / تفسير النص وبسط معطياته تأتي منطقيا مرحلة التعامل التقويمي معها بما لها وما عليها. لذلك يحسن ترتيب الجوابين تبعا لترتيب السؤالين وهذا ما يساعد على ″حسن التخلص‶ من السؤال الأول إلى الثاني.

ـ مراعاة القواعد الأساسية للتحرير:

توخي ″الأسلوب العلمي‶ المتمثل في:

تجنب الحشو والتكرار، ضبط المصطلحات والمفاهيم المستعملة، مراعاة علامات الوقف والترقيم، وضع الاستشهادات المنقولة حرفيا بين مزدوجتين والاكتفاء بصدد ما اقتبس معناه باستعمال عبارة: ما معناه متبوعة بنقطتي تفسير، التأكد من أسماء الأعلام، تنظيم الفقرات، سلامة اللغة.

3 ـ عناصر ميسرة للجواب عن السؤالين:

1-3-4 إبراز إشكالية النص وتحليل مكوناتها:

-الإشكالية:

أهمية العلاقة بين المعلم والتلميذ في العملية التنشئة الاجتماعية كوظيفة أساسية للمدرسة.

-المكونات:

* يحتوي النص على مكونين أساسين:

- أهمية العلاقة معلم / تلميذ بالنسبة لهذا الأخير.
- أهمية العلاقة معلم / تلميذ بالنسبة للمدرسة / المعلم.

* لاحظ ارتباط هذين المكونين بالإشكالية المطروحة باعتبارهم بعدين أساسين للعلاقة المذكورة.

* أبعاد المكون الأول موضوع التحليل:

- الأهمية أبرزت في شكل التأثير الذي تحدثه تلك العلاقة في شخصية الطفل / التلميذ، خاصة على مستوى توافقه الدراسي الذي يمكن مقاربته من زاويتين: الزاوية الوجدانية والزاوية المعرفية التحصيلية.
- يحسن أثناء المقاربة السالفة الذكر عدم إغفال التأثير اللاشعوري خاصة وأن أثر تلك العلاقة يتم "من حيث لا يدري ولا يعلم" الطفل / التلميذ. يمكن التعرض لبعض الآليات التي من شأنها تكييف العلاقة معلم / تلميذ وخاصة آلية التقمص والتحويل.
- يفضي بنا التحليل في هذا الاتجاه إلى إبراز التداخل الكائن بين الجانبين الوجداني والمعرفي في شخصية الطفل / التلميذ، وخاصة من حيث تمظهر الأول والثاني، فالتعثر الدراسي ذو الطابع المعرفي قد يكون مؤشرا لخلل في التواصل الوجداني بين المعلم والتلميذ.
- التنصيص على "نوعية" العلاقة في النص يسمح بالوقوف عند تصنيفات العلماء للتمييز بالخصوص بين العلاقة السلطوية والعلاقة الديمقراطية للتأكيد على خصائص هذه الأخيرة في ارتباطها بالتوافق / النجاح الدراسي.

* أبعاد المكون الثاني موضوع التحليل:

- الأهمية أبرزت على مستوى ما تتيحه تلك العلاقة للمدرسة (وللمعلم بالتالي) من إمكانية الإطلاع على طبيعة التنشئة التي تلقاها الطفل داخل أسرته.
- يمكن أن يغني تحليل هذا العنصر بيان ما في متناول المعلم / المدرسة من إمكانيات ذاتية وموضوعية مرتبطة باستثمار العلاقة معلم / تلميذ، للإطلاع على التنشئة الاجتماعية الأسرية للتلميذ.
- تعليل ما تقدم بكون السير الدراسي للطفل محددا بمدى التقارب بين الأسرة والمدرسة على مستوى التنشئة الاجتماعية لهذا الأخير. على أن العكس (أي التباعد) يفضي إلى عجز التلميذ عن اختيار منظومة القيم الخاصة به وإخفائه بالتالي في تكوين شخصية منسجمة مستقلة.
- يمكن تأسيس تحليل هذا العنصر على الاجتهادات السوسيوـ بيداغوجية التي أعطت لفكرة تمركز العملية التعليمية / التعلمية حول الطفل، معنى انفتاح المدرسة، والمنهاج الدراسي بالخصوص، على الخصوصية المجتمعية للطفل. وذلك للحيلولة دون تحول عملية التمدرس إلى عملية اغتراب اجتماعي.

4 ـ مناقشة النص في ضوء التجربة المهنية:

ـ المناقشة تقتضي العودة إلى مكونات النص وفحصها لبيان أن التجربة المهنية للمتر شح كواقع معيش، تؤكد صحتها أو عدمها كلا أو بعضا. وهنا يلزم الإتيان ببراهين وأمثلة تؤكد ذلك.

ـ الأمثلة والبراهين قد تكون مستقاة من واقع الممارسة داخل المدرسة ككل أو حتى ثمرة للتفاعل مع الوثائق الرسمية (نحيل هنا على المذكرة الوزارية الصادرة في شأن تمتين العلاقة بين الأسرة والمدرسة) كما يمكن أن يكون المثال عبارة عن حالة محددة يعرضها المتر شح بإيجاز مبينا من خلالها مدى المصداقية الواقعية للنص.

ـ أحيانا يمكن أن تكون مصداقية بعض أفكار النص جزئية لحاجتها إلى تعديل نسبي.

ففي هذا النص نجد الكاتب يتحدث عن ضرورة إطلاع المدرسة / المعلم على التنشئة الأسرية للطفل / التلميذ ولكن بتركيزه على الزمن الماضي (نشئ، الذي سبق وأن تفاعل، عايشها من قبل، فيما قبل المدرسة، خبرها الطفل من قبل). ورغم أن هذا صحيح بدليل الحالات التي تحفل بها مدارسنا والحالات التي قدمها علماء النفس والتربية من خلال مؤلفاتهم، فإن نفس الحالات المذكورة تؤكد أيضا أهمية الحاضر الأسري للطفل بالنسبة للمعلم / المدرسة.

ـ يمكن الختم بتخريج مركز من شأنه فتح آفاق للنص على الواقع المهني للمتر شح كأن نبين بأن تمتين العلاقة التربوية بين المعلم و التلميذ و من خلالها مد جسور التكامل و التعاون بين المدرسة و الأسرة تستلزم توفر شروط: منها ما هو ذاتي له اتصال بمواصفات شخصية المعلم كطرف أساس، و منها ما هو موضوعي مرتبط بإصلاح أحوال المؤسستين المدرسية و الأسرية خاصة على مستوى إعادة الهيكلة و توزيع الأدوار في إطار التكامل مع دور المعلم (دور جمعية الآباء، دور التعاونية المدرسية، دور المدير، دور المفتش، و أدوار أطراف أخرى يمكن اقتراح إحداثها مثل اختصاصي في السيكولوجيا المدرسية.)

5 ـ نص مقترح على المترشح لتحليله بالإجابة عن نفس السؤالين المطروحين حول النص السابق:

يتوقف تعريف الإنتاج على مجموعة الأهداف التي تتجه نحوها العملية التعلمية، وقد وضعت هذه الأهداف بطريقة اقتصادية في حدود (سلوك التلميذ) [...] .

فجعل التلاميذ مواطنين صالحين في مجتمع حر يعتبر هدفا بعيدا يهم المدرسة والمدرس واختيار مقياس مناسب لقياس هذا الهدف يعد مع ذلك عملا هائلا جدا وفي غاية الأهمية. وتسمى هذه العملية باسم عملية ترجمة الأهداف البعيدة إلى أهداف إجرائية.

وقد أكد بعض الباحثين بأن المدارس تحتاج إلى أن تكون عملية وأن تضيق جهودها في التقويم الذاتي لإنجاز الأهداف المباشرة والتي يمكن قياسها حقيقة.

إن الأهداف هي أهداف المجتمع الكبير، ولكن من أجل الأغراض العملية لا يمكن عزل المساهمة الفردية التي يمكن أن تقدمها المدارس والمدرسين. ولهذا يقترحون أن معايير الإنتاج يجب أن تكون أساسا من مقاييس آثار الأهداف الموجهة للمدرسين على التلاميذ والتي تحصل عليها مباشرة بعد الفترة التي يقضيها التلميذ في المدرسة.

واقترح باحثون آخرون أن كفاية المدرس يمكن تقديرها في ضوء آثار المدرسة على عمليات المدرسة وعلى العلاقات مع مجتمع المدرسة، وكذلك آثارها على تعلم التلاميذ. وليس هنالك إنسان ينكر الدور الهام الذي تلعبه المدرسة في الوسط الاجتماعي للمدرسة والمجتمع، ومع ذلك يبدو أن هذين المظهرين لوظائف المدرسة يجب أن يصرح بهما فقط بالنسبة للوضع الثانوي في معيار الإنتاج طالما أن الهدف الأول للمدرسة لا يتضمن توكيد العلاقات الإنسانية المتسقة داخل جدرانها أو ترقية التعاون بينها وبقية المجتمع. (محمد الفكيكي، تقنية تحليل النص التربوي، 2000).

تحليل موضوع تربوي

يتطلع المعلمون إلى تطوير عملية التواصل داخل أقسامهم، ولكنهم يواجهون من أجل ذلك، صعوبات جمة، تحول دون تحقيق طموحاتهم، ويرجع بعض المربين أسباب ذلك إلى:

- عوامل ذاتية، تتعلق بموافقة المعلمين أنفسهم، وبطبيعة الأدوار التي يقومون بها خلال عمليات التواصل.
- عوامل موضوعية، تتصل بالوضعية الديداكتيكية للبيئة الصفية.

أسئلة:

1 ـ حدد مفهوم التواصل الديداكتيكي، مبرزا بعض أشكاله. (10 نقط).

2 ـ ما طبيعة الصعوبات التي يواجهها المدرس في خلق تواصل تربوي فعال؟ وإلى أي حد تؤثر في الفعل التربوي. (10 نقط).

3 ـ اذكر أربعة عوامل ذاتية وأخرى موضوعية، محللا دور كل منها، في تحسين مردو دية العملية التعليمية، معززا ذلك بأمثلة من واقع القسم. (20 نقطة).

دبلوم مراكز تكوين المعلمين والمعلمات ــ دورة 1990.

أجوبة

مقدمة:

إن العملية التعليمية عملية تواصلية في الأصل، ومن ثم فهي تخضع لمجموعة من المحددات التي تخضع لها أية عملية تواصلية أخرى. لكن هذا لا يمنع من أن بعض مميزاتها تجعل من التواصل فيها ظاهرة تختلف في بعض جوانبها عما يمكن ملاحظته في مجالات أخرى. فما طبيعة هذا التواصل الذي يصطلح عليه البعض بالتواصل الديداكتيكي، وما هي بعض أشكاله؟ وكيف يؤثر نوع التواصل المعتمد في الفعل التربوي؟ وكيف تساهم مختلف مكونات العملية التعليمية الذاتية والموضوعية في تحسين المر دودية؟ تلك هي الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها في التحليل التالي:

1-إن التواصل الديداكتيكي هو ذلك التواصل الذي تتم أساسا من خلاله العملية التعليمية ـ التعلمية، هذه العملية تتأسس في عمومها على ركائز أو مكونات ضرورية تتجسد في المدرس والمتمدرس والمنهاج التعليمي. وبحكم أن عملية التواصل عملية دينامية وجدلية، فإن المدرس والمتمدرس يتناوبان على لعب دوري المرسل والمستقبل وذلك بشكل تفاعلي، ويبقى المنهاج ذلك المكون الذي يضم المضمون (الإرسالية) والقناة التي عبرها يتم تبادل الرسائل. وهكذا يكون التواصل الديداكتيكي ذلك الميكانزيم الذي يتم عبره التفاعل بين المدرس والمتمدرسين بغية الوصول إلى أهداف تتحدد قبلا: ويتضمن هذا الميكانزيم حمولة معرفية أي مضمونا هو مجموع الدلالات والمعاني والخبرات والإعلامات التي يود

أحد الطرفين المتواصلين إيصالها إلى الآخر، كما يتضمن «وعاء» سيكولوجيا هو مجموع الشحنات الوجدانية والمواقف والاتجاهات والإحساسات التي تصاحب إرسال الرسالة واستقبالها. ويتفاعل هذان الوجهان ويؤثر بعضهما في البعض. فالخبرة التي يود المدرس نقلها إلى التلاميذ قد يتأثر وصولها إليهم بحسب موقفهم منه، واتجاهاتهم نحو العملية التعليمية وميولهم إلى المادة، وكذلك بتصوراتهم حول موقف المدرس منهم وعلاقته الوجدانية بهم والعكس صحيح.

ولا يقتصر التواصل الديداكتيكي على مجال المعرفة، بل يشمل أيضا مجالات الشخصية الأخرى، كأن يتمحور حول تشكيل قناعات وقيم أو تشكيل مهارات وكفاءات جسمية. وتبقى ضرورة الإشارة إلى أن مفهوم التواصل يستلزم بالضرورة وجود تغذية راجعة قد يستفاد منها بدرجات تتفاوت من حيث الوظيفة بحسب درجة الوعي بأهميتها وتلعب هده الاستفادة دورا مهما في تصحيح سيرورة التواصل وتقويم اعوجاجه وتفادي سوء الفهم والتفاعل والابتعاد عن حوار الصم.

غير أن التواصل الديداكتيكي ليس نوعا واحدا، فبالإضافة إلى ما تمت الإشارة إليه أعلاه من تنوع من حيث موضوع التواصل (المعرفة، القيم، المهارات)، نلاحظ أنهدا التواصل آليات، فيعتمد على شروحه وإيماءاته وحركاته أو صمته، وقد يكون غير مباشر تستخدم فيه بعض الأجهزة تمرر عبرها الإرساليات.

كما أن التواصل ضمن جماعة الصف يمكن أن يكون لفظيا أو غير لفظي؛ وقد طرحت في هدا الباب مجموعة من الأبحاث حول دور جسم المدرس وكيفية توظيفه في التواصل التربوي، كما برزت مجموعة من الدراسات حول وظيفة لغة المدرس وطبيعة التواصل اللفظي، من ذلك مثلا ما قدمت فلاندز flandes في هدا الباب.

و من منظور آخر نستطيع أن نميز بين ثلاثة نماذج من التواصل الديداكتيكي، هي التواصل العمودي السائد في الطريقة التقليدية حيث يكون المدرس في الغالب مرسلا و التلميذ مستقبلا و العلاقة بينهما علاقة تراتبية عمودية تجسد التصورات التي يحملها كل طرف عن الآخر و مواقفه منه و إدراكا ته بموقع ذاته و موقع الآخر؛ ثم هناك التواصل الفعال المرتكز على الفرد و الذي يبرز ضمن الطرائق الفعالة المرتكزة على

آلية التفكير الفردي، حيث يسود الاعتقاد بفعالية المتعلم و ضرورة تمتيعه بحرية التعلم و أهمية الدافعية الذاتية، و يبقى التواصل بين المدرس و التلميذ في إطار علاقة ثنائية بالأساس ترتكز على التفردية انطلاقا من الإيمان بأهمية الفروق الفردية و ضرورة مراعاتها في التعلم. بينما يرتكز النموذج الثالث على الجماعة، وهذا ما ساد في الطرائق الفعالة المرتكزة على آلية التفكير الجماعي، حيث تتم عملية التعلم ضمن الجماعة وبالجماعة، وهذا ما يستلزم تواصلا جماعيا مبنيا على الحوار والنقاش والتشاور. ولا يحتكر المدرس في النموذجين الأخيرين دور المرسل، بل يتقاسمه مع التلاميذ انطلاقا من القناعة بأن الدرس شراكة بين من يعلم وذاك الذي يتعلم.

وهكذا نلاحظ من خلال هذه الأمثلة أن عملية التواصل قد تتخذ أشكالا مختلفة، وذلك بحسب البعد الذي نتناول من خلاله هذه العلاقة التفاعلية، وما ذكرناه لا يعدو أن يكون من باب المثال لا الحصر.

2 ـ لا أحد من المدرسين يرغب في ألا يتواصل مع تلاميذه، وألا يكون تواصله معهم إيجابيا لأمرين أساسين؛ فهو مضطر بشكل حتمي لأن يتواصل، لأن العلاقة التعليمية هي علاقة تواصلية بالحتم، ولا نستطيع أن نتصور عدم وجود تواصل داخل فصل من الفصول. ويكون من الخطأ أن نتحدث أحيانا عن انعدام التواصل بين هذا المدرس وتلاميذه، لأنه في الواقع لا يمكن للمدرس ألا يتواصل. فإذا كان باتسون Bateson قد أكد أنه من المستحيل ألا يتواصل الإنسان، فإن الأمر يزداد استحالة ـ إن صح التعبير ـ بالنسبة لواقع الفعل التعليمي الذي هو عملية علاقية. ولما كان لا مفر للمدرس من التواصل، فإنه مضطر أيضا إلى البحث عن أفضل أساليب التواصل حتى تكون علاقته مع الآخرين ضمن جماعة الفصل علاقة مربحة ومفيدة. إن الإنسان يبحث على الدوام ـ إلا في حالات مرضية ـ عن الشعور بالأمن.

لكن الطبيعة الدينامية لجماعة الفصل، وكذلك السياق الذي تتم فيه عملية التواصل التربوي، تفرز في كثير من الأحيان مجموعة من الصعوبات والعوائق التي تجعل من هذه العملية عملية غير مريحة دائما، مما يخلق توترات تكبر خطورتها أو تقل بحسب وعي المدرس السيكوسوسيولوجي ومدى قدرته على توظيف التغذية الراجعة.

من ضمن هذه الصعوبات التي تحد من إمكانية خلق تواصل تربوي فعال، يمكن أن نذكر عدم قدرة المدرس على النزول إلى تلاميذه. إن نوع التواصل السائد في مدارسنا هو من نوع التواصل غير المتكافئ. فالتلميذ ليس ندا للمدرس، ومن ثم فشاطئاهما المرتبطان بالتواصل لا يكونا متطابقين. وكلما ابتعد هذان الشاطئان عن بعضهما، كلما كانت الصعوبات أكبر وأخطر. إذا كان من المفروض على الطرفين أن يقلصا من تباعد شاطئيهما هروبا من السقوط في حوار الصم، فإن المدرس بالأساس هو المطالب أكثر بالعمل على تحقيق ذلك. وهذا الأمر ليس من السهولة بمكان، بحكم أن المدرس يعيش مواطنتين deux citoyennetés كما يقول لانجفيلد M. S. Langveld، فهو ينتمي إلى عالم الراشدين ومحكوم عليه بالعيش مع عالم الأطفال، وهذه المفارقة تخلق إشكالية وجودية بالنسبة إليه، فإن هو توحد بأطفاله، فقد ذاته كراشد وعجز عن حمل أطفاله إلى المزيد من النضج، وإن هو توحد بعالم الراشدين، فقد أطفاله ولم يستطيع التواصل معهم لذا تطرح على عاتق المدرس مهام جسام ووعي كبير.

بالإضافة إلى هذه الصعوبة، يمكن ذكر عائق آخر قد يحول دون إيجاد تواصل تربوي فعال، من ذلك طبيعة المنهاج التعليمي؛ فاشتماله على أهداف بعيدة عن ميول التلاميذ ووجود مضامين مملة لا تتناسب وطبيعة مرحلته النمائية، وسيادة طريقة وأساليب تعتمد على الإذعان، وكذلك حضور أشكال تقويمية تخلق «فوبيا» معطلة، كل هذا لا يمكن إلا أن يعيق وجود تواصل فعال، وأن يؤدي إلى المزيد من السلبية وبروز آليات دفاعية وأساليب المناورة من كلا طرفي العملية التعليمية / التعلمية.

وتلعب الإمكانات المادية للمدرسة في كثير من الأحيان دورا بارزا في إعاقة أو تسهيل عملية التواصل التربوي. فوجود الوسائل التعليمية وطبيعة البنية التحتية للمدرسة، يسهل إلى حد كبير عملية التواصل التربوي، خاصة في مجموعة من المواد التي يحتاج فيها التعلم إلى الملاحظة والتشخيص. كما أن طبيعة التسيير الإداري وعلاقة الآباء بالمدرسة، وما يشكلونه من تصورات لدى أبنائهم تجاه المدرس والمؤسسة، لا يقل أهمية عما تمت الإشارة إليه. ففي كثير من الأحيان، يلاحظ أن موقف التلميذ من التواصل التربوي يتحدد بنسبة مهمة، انطلاقا من موقف الآباء من العملية التعلمية.

إن هذه الصعوبات، بالإضافة إلى عوائق أخرى، ترتبط بالحالات الشاذة كبعض الإعاقات الجسدية وغيرها، تؤثر سلبا ـ كما تبينا ـ على عملية التواصل التربوي كعملية إعلامية ووجدانية في نفس الوقت، وهذا يرتد طبعا على مستوى التعلم وتحقق أهدافه.

3ـ تتأثر مردو دية العملية التعليمية / التعلمية بمجموعة من العوامل، منها ما هو مرتبط بذات المدرس ومنها ما هو موضوعي. وفي كثير من الأحيان، يتداخل ما هو ذاتي بما هو موضوعي بفعل جدلية الظواهر وتركيبتها وتفاعلها.

إن من أهم العوامل الذاتية في خلق تواصل تربوي فعال، ومن ثم الوصول إلى المر دودية المستهدفة، هو وجود موقف إيجابي لدى المدرس من العملية التعليمية. وهذه مسألة أساسية تكون مثل هذا الموقف يعتبر شرطا ضروريا للممارسة ولتحسين المردودية. إن الاتجاه نحو التدريس يختزل مجموعة من الاتجاهات نحو مكونات الفعل التعليمي بل هو يحددها جميعا. فلا يمكن للمدرس أن يكون إيجابيا في عمله، ما لم تكن مواقفه من عملية التدريس إيجابية. ولعل ما يلاحظ من تردد في المر دودية التعلمية، يرجع في جزء كبير منه إلى هذه الأزمة التي يعرفها الاتجاه من مهنة وعملية التدريس بسبب عوامل شتى. وطبيعي جدا أن مدرسا لا يرغب في مهنة التدريس، تكون فعاليته ناقصة وسلبية نظرا لغياب الدافعية لديه، مما يترتب عنه احتراق نفسي يزيد من سلبية اتجاهه نحو ذاته ونحو مهنته. وهذا يلاحظ داخل بعض الأقسام حيث تسود الأجواء المكهربة ويطغى العقاب الانتقامي والبحث عن كبش الفداء والاستهتار والرتابة. وهي كلها معطيات لا يمكن أن تحقق المر دودية المتوخاة، في حين أن الفصول التي يدرس بها مدرسون يتمتعون بحد معقول من تقبلهم لمهنتهم، غالبا ما تنعدم فيها مثل هذه الظواهر أو تقل إلى درجة يكون تأثيرها ضعيفا.

ويرتبط بهذا الموقف عاملان آخران، هما حب الطفل واحترام شخصيته. وفي غياب هذين المحددين لا يمكن لعملية التواصل أن تتم بالشكل الذي يسمح بتحسين المر دودية، ذلك أن حب الطفل يجسد الشرط الوجداني للتواصل، في حين أن احترام شخصيته يعني أساسا القدرة على تكييف خطابنا وفق قدراته وإمكانياته، وهو ما يجسد الشرط المعرفي لهذا التواصل، أي مضمونه. إن الأطفال في الفصول الدراسية

حساسون جدا لهذين الشرطين، بحيث نلاحظ أن الطفل الذي لا يستشعر أنه متقبل من طرف مدرسه، غالبا ما ينفر من المضمون الذي يقدمه هذا الأخير. فالحب يمنح الشعور بالأمن والثقة في الذات أولا وفي مصدر الحب ثانية، وهذه الثقة ضرورية في إيجاد تواصل سليم ينتج مردودية تنسجم والأهداف المسطرة. وقد أصبحت الدراسات السيكولوجية الآن أكثر اقتناعا بهذا التداخل بين ما هو وجداني وما هو معرفي، معتبرة أن الفصل بينهما في إطار الشخصية فصل لا يعكس وحدتها كليتها.

وتلعب إمكانات المدرس الديداكتيكية دورا لا يخلو أهمية في الإسهام في تواصل تربوي ناجح، ذلك أن تكوينه البيداغوجي وامتلاكه للميكانزيم التعليمية يعتبر أن أمرا مهما في هذا المجال، إذ لا يكفي حب الطفل ومعرفة مرحلته النمائية، بل ينبغي أيضا امتلاك التقنيات الكفيلة بالتواصل التربوي، أي القدرة على النزول بهذه الشحنات الوجدانية والنظرية إلى مجال الممارسة. فالفعل التعليمي لم يعد حاليا، مع تطور المعرفة البيداغوجية والعلوم الإنسانية ووسائل الاتصال الجماهيرية، لم يعد يرتكز على حدس والتلقائية، بل أصبح عملا مضبوطا ومقننا ومخططا له، وهذا ما يستلزم من المدرس أن يكون مخططا ومقوما ومنشطا. والفصل ليس مجالا لتعبير المدرس عن مشاعر الحب نحو الطفل أو أن يكون ملما بالمعارف فقط، ولكن أيضا ينبغي أن يكون متمكنا من التقنيات، ومنها تقنيات التواصل. وعلى تلك المشاعر أن تتبلور من خلال تحقيق أهداف المهام التي تتجلى في التعلم وفي كيفية التعلم. ولكي تتحقق أهداف المهام هذه، لابد من هندستها وتنظيمها، وهذا ما يستلزم دراية وتكوينا ينبغي تجديدها على الدوام بحكم أن المعرفة البيداغوجية تتطور باستمرار.

ومن ضمن العوامل الذاتية للمدرسين التي تساعد على تحسين المردودية التعليمية هو قدرة المدرس على البحث، وهذا أمر أصبح يشكل ضرورة في التربية الحديثة؛ إذ لم يعد المدرس مستهلكا للمقررات والتوصيات والتعليمات، بل أصبح عليه أن يمارس البحث التربوي متخذا من فصله مجالا لرصد الظواهر ووضع الفرضيات وتجريبها، وهو ما يتيح له إمكانية تشخيص العوائق ورصد مكامن القوة، وإيجاد أساليب العلاج للمشاكل والمثبطات. صحيح أن مدارسنا تبقى في عمومها مؤسسات تقليدية في برامجها ومناهجها، لكن

مع ذلك تبقى هناك هوامش اصطلح عليها سنيدرس Snyders بالهوامش الثورية تسمح لنا بإقحام بعض الأساليب والتصورات الحديثة، وهي خطوة أولى قد تتطور بحسب مستوى تغلغل الفكر البيداغوجي الحديث لتتوسع أكثر.

إن إدخال بعض التقنيات أو الممارسات الحديثة إلى القسم، كلما سمحت الإمكانيات بذلك، وإحداث بعض التعديلات في أساليب التواصل وتقنياته، يمكن أن يخفف من وطأة الرتابة التي تسيطر على فصولنا. وهذه التعديلات ينبغي أن تسبقها بحوث وعمليات رصد للإمكانيات وتخطيط يبعد عن العشوائية التي غالبا ما تؤدي إلى فشل تجارب التعديل ومن ثم اليأس. فعلى سبيل المثال، يلاحظ لدى كثير من المدرسين كونهم جد متحمسين في بداية تخرجهم لمبادئ التربية الحديثة ولمعاداة اللجوء إلى العقاب، لكنهم سرعان ما يتخلون عن حماسهم بمجرد فشلهم في التجارب الأولى إزاء أطفال «مشاغبين» أو « غير جادين » مما يؤدي بهم إلى السقوط في التقليدية و اللجوء إلى العقاب كوسيلة للعلاج و يفلحون مؤقتا في عملية الردع، معتقدين أنهم نجحوا، و تضمحل المبادئ التي حملوها من مراكز تكوينهم، بل تتشكل لديهم قناعات بعدم جدواها، متغافلين أن تجربتهم الأولى كانت تستلزم النفس الطويل، كما أنها كانت في حاجة إلى عدم عملية البحث التي تسائل العوامل و الأسباب في بروز هذه الظاهرة أو تلك.

أما على مستوى العوامل الموضوعية، فيمكن تصنيفها إلى عوامل مادية، عوامل بشرية اجتماعية وعوامل بيداغوجية، وإن كان هذا التصنيف تصنيفا منهجيا من المفروض ألا يغيب التداخل والتفاعل الموجودين بين تلك العوامل.

فعلى المستوى المادي، تلعب البنية التحتية للمؤسسة وإمكانات الفصل، من حيث التجهيزات والوسائل التعليمية دورا مهما في تسهيل عملية التواصل التربوي، ومن تم تحسين المردودية التعليمية. إن التواصل يحتاج إلى قنوات ووسائط لنقل الخطاب. وكلما كانت هذه القنوات جيدة وغنية، كلما كان التواصل سليما وناجحا. كما أن الطبيعة «الإيكولوجية» للفصل تخلق أجواء نفسية تتميز بالارتياح، مما يقلص من حالات التوتر أو الشعور بالكآبة والرتابة.

وبالنسبة للعوامل البشرية والاجتماعية، فتدخل ضمنها الظواهر التشريعية والمظاهر التسعيرية والإدارية، وكذلك علاقات المدرس بالجماعات الأخرى المهتمة بالتلميذ ك الأسرة وغيرها. وهذه كلها عوامل تلعب دورها في تحسين مردودية التعليم، كما أنها تساعد أو تعيق المدرس في خلق تواصل تربوي سليم، إذ كلما كانت إدارة المؤسسة والأسرة متعاونتين، كلما شجع ذلك على خلق تواصل فعال بين الأطراف المعنية، ومن ثم في خلق تواصل تربوي داخل الفصل.

و تلعب المعطيات البيداغوجية من أهداف و برامج و طرائق رسمية و أساليب تقويم، دورا خطيرا في عملية التواصل و تحديد طبيعة المردودية التعليمية؛ إذ كلما كانت تلك الأهداف واضحة و مدروسة و علمية، و كلما كانت البرامج في مستوى المتعلمين و حاجاتهم و ميولهم، و كلما كانت الطرائق ترمي إلى عدم الاقتصار على شحن الأدمغة، بل إلى تطوير الشخصية و تعليم التعلم، و كذلك كلما كانت أساليب التقويم هادفة إلى توظيف التغذية الراجعة، كلما وجدت الأدوات البيداغوجية السليمة لإحداث تواصل تربوي إيجابي، و من ثم المردودية المتحسنة باستمرار.

إن المعطيات البيداغوجية تلعب دورا كبيرا في رسم معالم العملية التعليمية وعلى تحديد أساليب وأشكال التواصل داخل الفصل. ويمكن القول، إن الطريقة التعليمية السائدة كفلسفة في التعليم، أي كمجموعة من التصورات التي تحدد طبيعة عناصر العملية التعليمية وطبيعة العلاقات الرابطة فيما بينها، يمكن القول إنها هي المحور المحدد لباقي المكونات البيداغوجية الأخرى ومن ثم نسقية هذه المعطيات.

إلا أن ذلك لا يمنع من أن هذا النسق يمكن أن يكون مفتوحا يسمح بإدخال بعض العناصر الجديدة أو التعديلات، وهذا ما يجعل أمر التداخل بين العوامل الذاتية للمدرس والعوامل الموضوعية أمرا مؤكدا.

إن العوامل الذاتية والموضوعية التي أشرنا إليها من باب المثال لا الحصر. والتي تؤثر في المردودية التعلمية، هي عوامل متداخلة يصعب الفصل بينها، نظرا لأن العملية التعليمية _ التعلمية عملية دينامية وجدلية وكلية في نفس الوقت، وطبيعتها هذه هي التي تجعل الفصل بين مكوناتها ومحدداتها فصلا منهجيا ليس إلا.

(تحليل الأستاذ: عزوز التوسي، سلسلة التكوين التربوي العدد 5).

نماذج من الامتحانات المهنية

➢ **امتحانات مهنية خاصة بأساتذة التعليم الابتدائي**

* الامتحان المهني لولوج الدرجة الثانية من إطار أساتذة التعليم الابتدائي (السل م10)
دورة نونبر 2004
مادة الاختيار التربية وعلم النفس التربوي
مدة الإنجاز: 3ساعتان.
نص الموضوع:
تختلف إيقاعات التعلم وأنماطه داخل الفصل الدراسي بحسب اختلاف المتعلمين ففي الوقت الدي يتعلم فيه البعض بسرعة، يحتاج البعض الآخر إلى وقت أطول، وفي الوقت الدي ينزع فيه البعض نحو التحليل والتفكير المنطقي، ينزع البعض الآخر نحو الحدس الفني ....
الأسئلة:
1 ـ كيف ينبغي ا لنضر إلى هده الاختلافات، وكيف يصح التعامل معها بيداغوجية؟
2ـ تستلزم هده الاختلافات تنويع مداخل التعلم وأسا ليبه لمنح جميع المتعلمين فرص الولوج إلى وضعيات التعلم التي تناسبهم أكثر. وضح دلك مستعينا ببعض الأمثلة (ينقط على7).
3ـ هناك اختلافات أخرى توجه تعلم التلاميذ والكيفية التي يتعلمون بها. بالاعتماد على تجربتك الميدانية، أبرز اهم هده الاختلافات واد كر المقاربات البيداغوجية التي استعنت بها لاستجابة لكل صنف من التلاميذ على حدة (ينقط8)

---

* الامتحانات المهني لولوج الدرجة ألتا نية من التعليم الابتدائي (السل م10)
دورة نونبر 2004.
مادة الاختبار: تحليل ومناقشة نص تربوي.
مدة الإنجاز: ساعتان. المعامل:2

من الخطأ الظن أن مجرد التوسع الكمي في التعليم كفيل بان يعد الثروة البشرية اللازمة للتنمية الذاتية. ففتح ابواب التعليم على مصرعها، وتحقيق ديمقراطية التربية ووقبول الأعداد المتزايدة في التعليم العالي والثانوي، فضلا عن التعليم الابتدائي، امور لا تؤدي، على أهميتها الى توليد التربية القادرة على تنمية الثروة البشرية، تنمية تمكنها من ان تحقق التغيير الجدري المطلوب في شتى جوانب الحيات.
وكثيرا ما تنسى في هذا المجال بدهة أساسية , وهي ان التعليم الدي يحقق مثل هده التنمية الداتية ليس أي نوع من التعليم , بل لابد ان يكون تعليما نضع في صلبه وفي بنية ومحتواه وطرائفه ما يحقق مثل هده التنمية, ولا ياتي دلك الا عن طريق عناية خاصة بمستوى التعليم ونوعه , لا بكمه واتساعه فحسب ومثل هدا المطلب يستلزم تجديد محتوى التربية وطرائقها وبنيتها وتقنيتها ومن هنا كانت المسالة الاساسية المطروحة امام أي بلد يسعى الى تحقيق تنمية المستقلة وحضارته الداتية , هي مسالة التجديد في التربية , لا سيما ادا دكرنا ان التربية المبدعة الحلاقة هي وحدها القادرة على تكوين الانسان الدي يسهم في خلق العلم والتكنولوجيا والتقافة , ومثل هده التربية الإبداعية لا تتاتى إلا عن طريق التجديد لشتى جوانب العملية التربوية .

عن عبد الله الدائم، من مقدمة كتاب الجود والتجديد في التربية المدرسية
دار العلم للملايين، الطبعة الأولى , 1981,12و13
4. ورد في النص ان التربية المدنية الخلاقة هي وحدها القادرة على تكوين الإنسانية الدي يسهم في خلق العلم والتكنولوجيا والثقافة ما رأيك في هدا القول؟ (ينقط على 6)
امتحان: الامتحان المهني لولوج إطار أساتذة التعليم الابتدائي من الدرجة الأولى (السل م11).
دورة: دجنبر 2003

الأسئلة:

1.ما الدي يقصده النص بمستوى التعليم ونوعه؟ (ينقط على 4)
2.ربط النص تنمية الثورة البشرية بجودة التربية، هل الربط في نضرك؟ (ينقط على 4)
3.حدد النص شروطا أساسية لتحقيق جودة التربية، هل تكفي تلك الشروط لتحقيق الجودة المطلوبة؟ (ينطق على6).
التخصص: اللغة العربية والمزدوجة
مادة الاختبار: التربية وعلم النفس التربوي
مدة الإنجاز: ثلاث ساعات. المعامل :3.

نص الموضوع:
إن التأكيد على إيجابية المتعلم وفاعليته، يستدعي الاعتراف، من جهة، بقابلية المتعلم للتربة، ومن جهة أخرى، بوجود وسيط بشري يسهل مهمة التعليم: ويغني التعليمات الأساسية للتلاميذ.
الأسئلة:
. اشرح العبارات التالية:
إيجابية –القابلية للتربية –الوسيط البشري –التعليمات الأساسية. (ينقط على أربعة)
2.أبرز الأثر الدي تحدثه النظرة الإيجابية للتعليم على تصورنا للعملية التعليمية –التعليمية.
3.الاعتراف بالقابلية للتربية مدخل أساسي للتغلب على الصعوبات التعليمية وتطوير التعليمات، أوضح دلك.
(ينقط على 5)
4.كيف يمكن أن يكون المدرس من ناقل للمعرفة إلى وسيط حقيقي يسهل مهمة التعلم، ويغنى التعليمات الأساسية للتلاميذ؟ (ينقط على 6)

-امتحان: مهني لولوج إطار أساتذة التعليم الابتدائي الدرجة الأولى (السلم 11)
-دورة: 18 دجنبر 2003
-مادة الامتحان: مستندات نظام التربية والتكوين التخصص: جميع التخصصات
-مدة الإنجاز: 3ساعات العامل:3
نص الموضوع:

1.اشرح المفهومين التاليين مع تعزيز دلك بأمثلة:
-اللامركزية (نقطتان)
- اللجنة الإدارية المتساوية الأعضاء(نقطتان)
2.أصبح التعليم إلزاميا بمقتضى القانون ابتداء من بلوغ الطفل السنة السادسة من عمره. بعد التطرف إلى أهمية إلزامية التعلم باعتباره حقا دستوريا، تحدث في أدوار مسؤولية كل من آباء وأولياء التلاميذ، مدير المؤسسة والمدرس في دلك (4نقط).
3.بمقتضى القانون رقم 07.00 (2000.5.19)، أحثث الأكاديميات الجهورية للتربية والتكوين لتقوم بعدة سهام وادوار تربوية واجتماعية وادارية ومالية على مستوى الجهة.
تحدث عن اختصاصاتها مع إعطاء أمثلة ملموسة (6نقط).
4-تناول الميثاق الوطني للتربية والتكوين , في محوره الثاني, مجالات التجديد والتغيير من خلال اقتراح تسعة عشر (19) دعامة أساسية , منها الدعامة المتعلقة بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية كيف تمت .في رأيك , أجرأة هده الدعامة على مستوى التجديد الدي عرفته المستويات التعليمية بالتعليم الابتدائي (6نقط).

الامتحان المهني لولوج الدرجة الثانية من إطار
أساتذة التعليم الابتدائي /السل م10.

دورة نونبر 2004.

المادة: مستجدات نضام التربية والتكوين

اجب عن الأسئلة التالية:

1-حدد المفاهيم التالية:
*المسؤولية الإدارية للمدرس (ة)
*الجهوية
- التقاعد المبكر
- مديرية الموارد البشرية.

2-يحاول قطاع التربية الوطنية ضبط المكونات الأساسية للسنة الدراسية:
بعرض استثمار كل المعطيات والإمكانات المتوفرة، من خلال تحديد الإيقاعات الزمانية وتن ضيمها.

3. -اقترحت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي على الفاعلين التربويين بالمؤسسات التعليمية إنشاء مجموعة من النوادي التربوية، للتنشيط وخلق أجواء جديدة وفاعلية من التواصل بين عناصر العمل التربوي.
اختر أحد هده النوادي، وتحدث عن فوائد وكيفية تسييره.

4-تعتبر المراقبة المستمرة من الأنشطة التقويمية التي تدرب المتعلم على التقويم الذاتي مكتسبا ته،
مما يؤكد ضرورة إدماجها في سيرورة الفعل التعليمي، التعلمي، خاصة على مستوى التنظيم والتخصيص.
تحدث عن الجانب التنظيمي لسيرورة المراقبة المستمرة.

-امتحان: ....لولوج إطار أساتذة التعليم الابتدائي من الدرجة الأولى (السلم 11)..........
-دورة: ....18 دجنبر 2003..................
-مادة الامتحان: منهجية تدريس المواد المقررة المدرسة الابتدائية .... التخصص: أساتذة اللغة العربية.
-مادة الإنجاز:......ساعتان المعامل:2

نص الموضوع.

في سياق اجر وتفعيل المسا ق الوطني للتربية والتكوين، ومواكبة لمستجدات الساحة التربوية، اعتمدت المقاربة بالكفايات مدخلا استراتيجيا في مراجعة المناهج والبرامج واعداد الكتب المدرسية.
وفي هدا الصدد، فان تحقيق الكفايات المستهدفة، يتطلب تطوير اداءات المدرس التربوية بتوظيفه مجموعة من الممارسات البيداغوجية، مثل الوضعية –المسالة، البيداغوجيا المشروعة ....

1.اذكر أربع إيجابيات للمقاربة بالكفايات ....(أربع نقط)
2.وضح ماهية الوضعية –المسالة ....(ستنقط)
3.اقترح وضعية –مسالة السنة الرابعة الابتدائية
في مادتين من المواد الثلاث التالية ك ....(عشر نقط)

ا-اللغة العربية: الحال:
ب-الرياضيات: تقديم الأعداد العشرية:
ج-النشاط العلمي: تقديم تطور الزهرة إلى ثمرة.

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والشباب.

امتحان: الامتحان المهني لولوج إطار أساتذة التعليم الابتدائي من الدرجة الأولى (السل م11).
دورة: دجنبر 2003
التخصص: اللغة العربية والمزدوجة
مادة الاختبار: التربية وعلم النفس التربوي
مدة الإنجاز: ثلاث ساعات. المعامل :3.

نص الموضوع:
إن التأكيد على إيجابية المتعلم وفاعليته، يستدعي الاعتراف، من جهة، بقابلية المتعلم للتربة، ومن جهة أخرى، بوجود وسيط بشري يسهل مهمة التعليم: ويغني التعليمات الأساسية للتلاميذ.
الأسئلة:
. اشرح العبارات التالية:
إيجابية –القابلية للتربية –الوسيط البشري –التعليمات الأساسية. (ينقط على أربعة)
2.أبرز الأثر الدي تحدثه النظرة الإيجابية للتعليم على تصورنا للعملية التعليمية –التعليمية.
3. الاعتراف بالقابلية للتربية مدخل أساسي للتغلب على الصعوبات التعليمية وتطوير التعليمات أوضح دلك.
(ينقط على 5)
4. كيف يمكن أن يكون المدرس من ناقل للمعرفة إلى وسيط حقيقي يسهل مهمة التعلم، ويغنى التعليمات الأساسية للتلاميذ؟ (ينقط على 6)

المملكة المغربية
وزارة التربة والتعليم العالي
وتكوين الأطر والبحث العلمي
قطاع التربة الوطنية
الكتابة العامة
المركزي الوطني للامتحانات

الامتحان المهني الدرجة الأولى من إطار أساتذة التعليم الابتدائي /السلم 11.

المدة 3ساعات
المعامل 3

دورة نونبر 2004.

المادة: مستجدات نظام التربية والتكوين.

الأسئلة	سلم التنقيط.
اجب عن الأسئلة التالية:	
1-حدد المفاهيم التالية:	
*مجلس التدبير.	1
*مديرية الشؤون القانونية والمنازعات.	1
*الأكاديمية ألج هوية القانونية والمنازعات.	1
*أخلاقيات المهنة	1

2.انطلاقا من مقتضيات الميثاق الوطني للتربة والتكوين، وضعت الوزارة هيكلة جديدة لتنظيم أسلاك المدرس بالتعليم الأولى والابتدائي والثانوي. وضح مكونات ومفصلات هده الهيكلة. 6

3-من بين المستجدات التي عرفها نظام التعليم بالمغرب إعادة تضيم إيقاعات الحيات المدرسية بالمؤسسات التعليمية.
وضح كيف تم تنظيم المكونات الزمانية للسنة الدراسية، مع الإشارة إلى تأثير دلك 6
على صيرورة العملية التعليمية التعلمية.

4-يعتبر الفريق التربوي جهاز فاعلا على مستوى المؤسسة التعليمية، حيث أسندت إليه مهام رائدة، بغرض تحقيق جودة المنتوج التربوي. 4
تحدث عن الفريق التربوي بالمدرسة الابتدائية

الامتحان المهني الدرجة الأولى من إطار اساتدة المدة 3ساعات
التعليم الابتدائي /السلم 11. المعامل 3

دورة نون بر 2004.

المادة: مستجدات نظام التربية والتكوين.

اجب عن الأسئلة التالية:

1-حدد المفاهيم التالية

*مجلس التدبير.
*مديرية الشؤون القانونية والمنازعات.
*الأكاديمية الجهوية القانونية والمنازعات.
*أخلاقيات المهنة

2.انطلاقا من مقتضيات الميثاق الوطني للتربة والتكوين، وضعت الوزارة هيكلة جديدة لتنظيم أسلاك المدرس بالتعليم الأولى والابتدائي والثانوي. وضح مكونات ومفصلات هده الهيكلة.

3-من بين المستجدات التي عرفها نظام التعليم بالمغرب إعادة تضيم إيقاعات الحيات المدرسية بالمؤسسات التعليمية.
وضح كيف تم تنظيم المكونات الزمانية للسنة الدراسية، مع الإشارة إلى تأثير دلك على صيرورة العملية التعليمية التعلمية.

4-يعتبر الفريق التربوي جهاز فاعلا على مستوى المؤسسة التعليمية، حيث أسندت إليه مهام رائدة، بغرض تحقيق جودة المنتوج التربوي.
تحدث عن الفريق التربوي بالمدرسة الابتدائية.

➢ **امتحانات مهنية خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الاعدادي**

*الامتحان المهني لولوج إطار أستاذ التعليم الثانوي الإعدادي من الدرجة الأولى (السلم11)
دورة : 19 دجنبر 2003
التخصص : جميع التخصصات
مادة الاختبار : التربية وعلم النفس
مدة الإنجاز : ساعتان
الموضوع :
إذا كان مصطلح تلميذ يدل على كل شخص يكونه معلم، قبل أن يرتبط بالطفل (أو المراهق) الذي يتلقى تعليمه بمؤسسة تعليمية، فإنه في السنوات الأخيرة دخل في تنافس مع مصطلح متعلم.

- وضح الدلالات النفسية-البيداغوجية لكل من المصطلحين.
- ماهي التيارات والتوجهات البيداغوجية الحاملة لكل من المصطلحين؟
- من خلال تحليلك لواق المدرسة المغربية بين ماهي التوترات والتناقضات التي تعيشها.

دورة: 19 دجنبر 2003
التخصص: جميع التخصصات
مادة الانجاز: منهجية التدريس
مدة الانجاز: ساعتان
الموضوع:
تتطلب تنمية الكفايات اكتساب التلاميذ مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف، ويقتضي التمكن من مستوى كفاية معينة اعتماد وضعيات مرتبطة بهذه الكفاية.
1-حدد مكونات ومميزات الوضعيات التي ترتبط بكفاية معينة.
2-اقترح كفاية يمكن تنميتها من خلا المادة التي تدرسها.
3-قدم جردا للمعارف والمهارات والمواقف الضرورية لتنمية هذه الكفاية.
7- اقترح وضعية لتقويمها.

....

دورة: 19 دجنبر 2003
التخصص: جميع التخصصات
مادة الاختبار: دراسة حالة تربوية وتعليمية
مدة الإنجاز: ساعتان
الموضوع:
نظمت إحدى مؤسسات التكوين ندوة تحت عنوان " الكفايات: مدخل لتجديد سيرورات التعتيم."
تابع عبد الله، باعتباره أستاذا بالتعليم الثانوي الإعدادي، أعمال هذه الندوة بغية تحيين وتعميق معارفه في مجال علوم التربية، خصوصا أنه تم اعتماد المدخل بالكفايات في بناء المناهج الجديدة. عند نهاية اللقاء، صرح عبد الله:" ليس هناك فرق ملموس ما قدم في اللقاء وما نعمل به."

1- وضح الإشكالية التي يتضمنها تصريح عبد الله مبينا الأسباب التي قد تكون ورائها.
2- من خلا ل دراسة منهجية لهذه الحالة بين متانة ونجاعة موضوع الندوة وكذا أهمية التكوين المستمر في تطوير الكفايات المهنية.
3- اقترح حلولا عملية لمعالجة هذه الإشكالية من جوانبها التربوية والتكوينية.

....

دورة: دجنبر 20003
التخصص: جميع التخصصات
مادة الاختبار: التربية وعلم النفس
مدة الإنجاز: ساعتان
نص الموضوع:
تعتبر المدرسة حسب النصوص الرسمية للإصلاح التربوي الراهن" فضاء حقيقيا لترسيخ القيم الاخلاقية، وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان، وممارسة الحياة الديمقراطية"

حلل هذا القول وناقشه مُبديا رأيك فيه.

....

Sujet

Dans la réforme éducative en cours, les textes officielles considèrent l école«comme un véritable espace pour la consolidation des principes ayant trait de valeurs morales, à la citoyenneté, aux droits de l'homme et à l'exercice de la démocratie». Analysez et commentez de manière personnelle cette affirmation.

....

➢ نماذج من امتحانات مهنية خاصة بالتعليم الثانوي التأهيلي

الامتحان المهني لولوج الدرجة الاولى من استاذ التعليم الثانوي التأهيلي

دورة: نونبر 2004.

مادة الاختبار: التربية وعلم النفس التربوي

مدة الانجاز: ساعتان المعامل: 2.

الموضوع:

يعتبر القسم فضاءاً مؤسساتيا ومجالا للتفاعلات بين افراد او مجموعات تتشكل حسب متغيرات مختلفة، مما يؤدي احيانا الى بروز صعوبات تعوق العماية / التعليمية.

1-بين العناصر التي تجعل من القسم فضاءا مؤسساتيا. (4نقط)

2-اعط تصنيفا لهده التفاعلات ووضحها من خلال بعض الأمثلة. (4نقط)

3-حدد بعض عناصر التعارض الممكن بين هدين المكونين. (4نقط)

4-اقترح تدبيرا فعالا للقسم يوفق بين هدين المكونين بهدف تيسير العملية /التعليمية. (8نقط)

....

Sujet.

La classe est considérée comme un espace institutionnel et un champ d'interactions entre des individus ou des groupes qui se constituent selon des variables différentes. D'où l'émergence de difficultés entravant l'acte d'enseignement / apprentissage.

1- précisez les éléments qui font de la classe un espace institutionnel. (4points)

2- donnez une catégorisation de ces interactions et mettez-les-en Évidence par des exemples. (4points)

3- déterminer les éléments qui pourraient mettre en opposition ces deux composants de la classe. (4points)

4- propsez une gestion efficace de la classe qui mettre en accord ces deux composants de manière àfaciliter l'enseignement / apprentissage. (8points).

....

الامتحانات المهنية لولوج الدرجة الأولى من إطار اساتدة التعليم الثانوي التأهيلي

التخصص: جميع التخصصات

مادة الاختبار: النصوص التنظيمية والتشريعية المعمول بها بالوزارة.

مدة الإنجاز: ساعتان (2) المعامل: 2.

أالموضوع:

للموضوع حقوق وعليه واجبات. أخل بمسؤوليات عند مزاولة عمله، يعاقب مقتضيات الظهير في 24 فبراير 1958. الخاص بالنظام الأساسي للوظيفة العمومية والمرسوم الملكي رقم 62.68.الصادر بتاريخ 17 مايو 1968.المتعلق بتحديد المقتضيات التي على الموظفين المتمرنين بالإدارة العمومية.وان من حق الإدارة المعنية أن توقع عليه العقوبات التأديبية الإدارية التي ينص عليها الظهير أعلاه. وهدا ما يسمى بالمسؤولية التأديبية أو الإدارية.

1.وضح معنى العقوبات التأديبية الإدارية. (نقطة1).

2.أعط أمثلة لهده العقوبات. (5نقط)

ادا ما قررت المصالح المعنية بالوزارة على المستوى المركزي او الجهوي) أن توقع عقوبات تأديبية إدارية لموظف ثبت انه أخل بمسؤولياته عند مزاولته لعمله، فإنها تعرضه على المجلس التأديبي المكون من اللجن الإدارية المتساوية الأعضاء.

3.حدد الأعمال والسلوكات التي يمكن اعتبارها مخلة بالمسؤولية بقطاع التربية الوطنية، والتي يمكن الارتكاز عليها لعض الموظف على المجلس التأديبي (3نقط).

4.ما الاهداف التي أحدثت من شانها اللجن الإدارية المتساوية الأعضاء؟ (3نقط)

5.ماهي تشكيلة هده اللجن وكيف يتم تعيينها؟ (4نقط)

6.حدد اختصاصات هده اللجن. (4نقط)

الامتحان المهني لولوج الدرجة الأول من إطار أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي
دورة 19 دجنبر 2003

<u>المادة</u>: منهجية تدريس المادة.

<u>التخصص</u>: الفيزياء والكيمياء.

<u>المدة</u>: ساعتان (2) **<u>المعامل</u>:** 2

<u>الموضوع</u>:

إن التجريب هو الدعامة الأساسية للعلوم التجريبية.

ما هو التجريب وما هي فوائده في تدريس العلوم الفيزيائية؟

أذكر مختلف أنواع التجارب الممكن إنجازها في المرحلة الثانوية التأهيلية،

معززا ببعض الأمثلة في الفيزياء والكيمياء.

امتحان المهني لولوج إطار أساتذة التعليم الثانوي
التأهيلي ـــ الدرجة الأولـــى السلـــــم: 11
دورة: نونبر 2004

التخصص: العلوم الطبيعية

مادة الاختبار: منهجية تدريس المادة

مدة الانجاز: ساعتان **المعامل:** 2

الموضوع:

يشير النهج المبني على المشكلات إلى طرائق وتقنيات تربوية تحث التلاميذ على البحث عن حلول لمشكل جيولوجي أو بيولوجي معين من خلال إنجاز مجموعة من الأنشطة العقلية والتجريبية. ويعتبر هذا النهج دعامة أساسية في التعلم الذاتي، بحيث يسمح للتلاميذ بتوظيف معارفهم وقدراتهم في وضعيات جديدة، وينمي لديهم روح التفكير العلمي والإحساس بالمسؤولية والاستقلالية في العمل.

1. حدد خطوات النهج المبني على حل المشكلات.
2. يختلف هذا النهج عن النهج التجريبي في بعض الجوانب، وضح ذلك.
3. اقترح جذاذة بيداغوجية، تعتمد النهج المبني على حل المشكلات، لمعالجة الموضوع المتعلق بطبيعة السيالة البكالوريا، شعبة العلوم التجريبية.

امتحان مهني لولوج إطار أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي-
الدرجة الأولى (السلم: 11)

ــــ **دورة:** 19 دجنبر 2003

ــــ **مادة الاختبار:** النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل بالوزارة.

التخصص: جميع التخصصات

ــــ **مدة الإنجاز:** ساعتان **المعامل:** 2

الموضوع:

1. اشرح المفهومين التاليين، مع إعطاء أمثلة:
   - اللامركزية الإدارية: (نقطتان).
   - مجلس التدبير (بالمؤسسة) (نقطتان).
2. عرف التعليم الثانوي التأهيلي مستجدات أساسية على عدة مستويات منها البنية العامة والتقويم التربوي، فأصبح يتألف من:

ـ جذع مشترك مدته سنة دراسية واحدة.
ـ سلك البكالوريا مدته سنتان دراسيتان.
يتم الانتقال من مستوى إلى الذي يليه وفق مخطط محكم ومتنوع.
ــ تحدث من المتحكمات الأساسية التي تضبط إجراءات وأنشطة التقويم التربوي بالتعليم الثانوي التأهيلي. (4 نقط)

3. ورد في البند 16 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين أنه: (....)

" على جمعيات الآباء والأولياء، بصفة خاصة، واجب نهج الشفافية والديمقراطية والجدية في التنظيم والانتخابات والتسيير، وواجب توسيع قاعدتها التمثيلية لتكون بحق محورا وشريكا ذا مصداقية ومردودية في تدبير المؤسسات التربوية وتقويمها والعناية بها....

ـ ما هي أدوارها في تنمية وتنشيط الفعل التربوي والاجتماعي بالمؤسسة؟ (4 نقط)
ـ كيف ترى دور الأستاذ(ة) في مجال ربط علاقات إيجابية فاعلة مع جمعية آباء وأولياء التلاميذ؟ (4 نقط)

4. أشار البند 17 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مجال واجبات المدرسين إزاء المتعلمين إلى عدة واجبات على رأسها: «جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار».

ـ ما هي، في نظرك أهم واجبات الأستاذ بالتعليم الثانوي التأهيلي؟ (4 نقط)